

Timja Aunola

## Musiikkileikkikoulua uudella kielellä?

Kielen opettaminen mahdollisena osana varhaisiän musiikkikasvattajan työnkuvaa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

25.04.2018

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Timja Aunola Musiikkileikkikoulua uudella kielellä? Kielen opettaminen mahdollisena osana varhaisiän musiikkikasvattajan työnkuva 31 sivua + 1 liite 25.04.2018
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaaja(t)	Annu Tuovila, MuT
<p>Opinnäytetyössäni tutkitaan haastatteluaineiston pohjalta, miten varhaisiän musiikkikasvatuksen työnkuvaan voisi integroida vieraan kielen opetusta tai vieraskielisiä musiikkileikkikouluryhmiä.</p> <p>Tavoitteena on valottaa työssä tarvittavaa koulutusta ja urapolkuja, jotka johtavat kieltä opettavien tai vieraskielisten musiikkileikkikouluryhmien pitämiseen, kuten myös sitä, millaisia työtapoja tunneilla käytetään, eroavatko ne jotenkin tavallisesta musiikkileikkikoulusta, ja millaisia asioita tulee ottaa huomioon opetusympäristön luomisessa. Lisäksi työssä tutkailaan tällaisten ryhmien merkitystä niin varhais- kuin musiikkikasvatuksen kentällä.</p> <p>Työ toteutettiin neljänä asiantuntijahaastatteluna, jotka tehtiin syystalvella 2017-2018. Haastateltaviksi etsittiin ihmisiä, jotka opettavat musiikkileikkikouluryhmiä muulla kielellä kuin suomeksi, tai jotka muuten opettivat alle kouluikäisille lapsille uutta kieltä musiikkikasvatuksen työtapoja hyväksikäyttäen. He kertoivat työnsä ja opetuksensa sisällöstä, kokemuksistaan ryhmien kanssa ja tekemistään huomioista liittyen ryhmien tarpeeseen.</p> <p>Tuntien sisältö noudatti suurimmalta osin tyypillistä suomalaista musiikkileikkikoulua: työtapoja pyrittiin käyttämään monipuolisesti, ja oppiminen tapahtui elämysten kautta. Ympäristön turvallisuutta painotettiin, ja siihen kiinnitettiin paljon huomiota. Haastateltavien joukosta löytyi monenlaisia koulutus- ja urapolkuja. Kaikilla ei ollut tutkintoa musiikkikasvatuksesta, moni oli käynyt täydennyskoulutuksen. Ryhmät muodostuivat usein opettajan aloitteesta, ja ryhmien kysyntä on kasvanut vuosien aikana ja todennäköisesti kasvaa entisestään.</p> <p>Monikulttuurisessa Suomessa on kysyntää varhaismusiikkikasvatukselle monella kielellä, ja ryhmien perustamiseen vaaditaan lähinnä oma-aloitteisuutta. Opinnäytetyöstäni hyötyvät varhaismusiikkikasvattajat, jotka pohtivat oman työnkuvansa monipuolistamista kielten opetuksen suuntaan.</p>	
Avainsanat	musiikkileikkikoulu, monikulttuurisuus, oppiminen, työnkuva, varhaisiän musiikkikasvatus, vieras kieli

Author(s) Title Number of Pages Date	Timja Aunola Music Playschool in a New Language? Integrating Language Learning into the Work of an Early Childhood Music Educator 31 pages + 1 appendices 25th April 2018
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Early Childhood Music Education and Community Music
Instructor(s)	Annu Tuovila, DMus
<p>In this thesis, I aim to explore the possibilities of integrating second language learning to early childhood music education.</p> <p>What kinds of career paths lead to teaching music playschool with the element of language learning? Is there any specific education for it? How about working methods, do they differ from other types of early childhood music education? Do the students need something special in their learning environment that the teacher must take account? In addition to these questions, I also explore the importance of these kinds of groups in the fields of early childhood education and music education alike.</p> <p>During autumn and winter 2017-2018, I have interviewed four people who have expertise in educating children combining music and language learning. I searched for people who teach early childhood music education in a language that is not Finnish and/or teach a second language using musical methods. They talked about their work, how they plan and execute their teaching, and shared their experiences with the groups. They also explained how the popularity and need for these groups has evolved.</p> <p>Working methods differed very little from a typical Finnish music playschool and they were used widely. The feeling of safety among children rose as a heavily considered aspect in the learning environment. All my interviewees had very different educational histories and many had participated in continuing professional education instead of having a degree in music education itself. The groups were often formed by the teacher's initiative. All reported their groups having become more and more popular and continuing to grow still.</p> <p>It seems that there is a growing need and interest for early childhood music education in multiple languages in a multicultural Finland. All you need for creating a group combining music and language learning is the will to take things into your own hands. I hope that my thesis will help early childhood music educators who consider widening their expertise towards integrating language teaching in their music playschools.</p>	
Keywords	early childhood music education, job description, learning, multicultural, music playschool, second language

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Valtakieltä kotoutujille vs. uutta kieltä valtaväestölle	3
3	Kielimuskarit varhaisiän musiikkikasvatuksen kentällä	6
4	Haastattelut	9
5	Mitä opetuksessa tapahtuu?	12
5.1	Ohjelmisto	12
5.2	Työtavat	14
5.3	Ilmapiirin luominen	16
6	Kieli ja kulttuuri	20
6.1	Mitä kieltä käytetään ja miten?	20
6.2	Koti- ja kohdekulttuurien tuntemus	22
7	Kysyntää kentällä	24
7.1	Opettajien koulutus- ja työtaustat	24
7.2	Ryhmien perustaminen	24
7.3	Ryhmien mainonta ja kysyntä	26
8	Johtopäätökset	29
9	Pohdinta	31
	Lähteet	32
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelurunko	

## 1 Johdanto

Globalisoitumisen myötä maailma tuntuu pienemmältä kuin aikaisemmin. Maantieteellisesti kaukaiset paikat, ihmiset ja kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa helpommin, ja kansainvälisillä hallintoelimillä ja kaupankäynnillä pidetään maailmantaloutta pystyssä. Myös arkielämässä tulee kohdanneeksi usein monesta eri kulttuurista tulevia ihmisiä, jotka puhuvat useaa eri kieltä. Tämän takia työelämässä arvostetaan nykyään monipuolista kielitaitoa: mitä vaivattomammin kommunikaatio sujuu kansainvälisten yhteistyökumppaneiden välillä, sitä mutkattomampaa yhteistyöstä tulee. Englannin kielen taitamisella pärjää jonkin aikaa, mutta muidenkin vieraiden kielen alkeellinenkin osaaminen koetaan sekä yritys- että akateemisessa maailmassa tärkeänä juuri kansainvälisen yhteistyön takia (Ylönen 2011; Nikka 2011). Suomalaisten kielitaito on kuitenkin heikentynyt ja kaventunut, mistä ovat olleet huolissaan hyvin monet tahot (Ylönen 2011). Englannin kielen opiskelu koetaan valitettavan monessa paikassa riittäväksi, mikä heikentää koulujen kielitarjonnan laajuutta (Blencowe 2017).

Otollisin aika oppia kieliä on lapsuus, sillä silloin kehitys on oppimisen kannalta herkyysvaiheessa. Taaperot omaksuvat uutta tietoa huimaa vauhtia, eivätkä he pelkää käyttä juuri oppimiaan tietoja. Tämän takia he tulevat harjoitelleeksi taitojaan lähes huomaamatta, oman kiinnostuksensa mukaan. Lisäksi lasten aivot kehittyvät todella nopeasti ja vastaanottavat tietoa tehokkaasti, joten kaikenlainen oppiminen on silloin helpompaa. Oppimiseen motivoiminen toimii parhaiten silloin, kun opetettava aihe koskettaa oppijaa henkilökohtaisesti jollain tavalla. Varhaiskasvatuksessa ja peruskouluissa on viime vuosina pyritty vähentämään muista aiheista erillään olevaa kielen oppimista ja lähestymään oppimista ilmiöiden kautta. Oppiainerajoja pyritään hälventämään, ja niin myös kielen opetusta yritetään siis integroida muuhun opetukseen, jolloin se ei tunnu irralliselta vaan saa tarpeellisen kontekstinsa ja linkittyy oppilaan omiin kokemuksiin. Näin kokonaisvaltaisessa oppimisessa varhaisiän musiikkikasvattajat ovat asiantuntijoita: musiikkileikkikoulutoiminta ja kaikenlainen taiteen soveltava käyttö hyödyntävät usein juuri ilmiöitä, poikkitaiteellisuutta ja monipuolisia työtapoja toiminnassaan, jolloin oppimiskokemuksesta tulee monia aloja ja ulottuvuuksia läpileikkaava.

Kielet ja niiden opiskelu ovat kiinnostaneet minua jo pienestä pitäen. Puhun itse sujuvasti suomea ja englantia, pärjään arkikeskusteluissa ruotsiksi ja saksaksi, ja hallitsen alkeet japanista ja suomalaisesta viittomakielestä. Olen huomannut hyvin monen muun kieliä

opiskelevan ihmisen tavoin, että paras keino oppia kieliä on käyttää niitä itse, ja osittain tämän takia olen hyvin kiinnostunut eri kielten käytöstä työni puolesta. Voisin hyvinkin nähdä työnkuvaani liittyvän tulevaisuudessa myös esimerkiksi ruotsin- tai englanninkielisiä ryhmiä ja jopa näiden kielten opettamiseen keskittyviä musiikkileikkikouluryhmiä. Mutta kiinnostaako musiikkileikkikoulu muilla kielillä asiakaskuntaa? Miten niitä pääsisi tekemään? Entä vaatiiko ryhmien perustaminen erityisiä toimenpiteitä, ja mitä on hyvä ottaa huomioon niitä perustaessa ja pitäessä?

Tässä opinnäytetyössä tarkastelen sitä, miten musiikkipedagogi voisi toteuttaa kielen opetteluun ja musiikin yhdistävää toimintaa tai muuten integroida kielen opetusta musiikkileikkikouluun. Olen työtäni varten haastatellut neljää opettajaa, jotka kaikki yhdistävät työssään musiikkia ja kielen oppimista ja/tai ylläpitoa. Tarkastelen sitä, mitä tuntien aikana tapahtuu, mitä tällaisessa opetuksessa pitää ottaa erityisesti huomioon, miten sitä voi päätyä tekemään, sekä miten musiikin ja kielen opetuksen yhdistäminen näyttäytyy varhaismusiikkikasvatuksen kentällä. Luku 2 tutkailee kielen oppimisen ja opettamisen monia muotoja, sitä miten oppijoiden kieli- ja kulttuuri-identiteetti vaikuttaa asiaan, ja mikä äidinkielen rooli siinä on. Kielen opetukseen keskittyvien musiikkileikkikouluryhmien asemaa varhaisiän musiikkikasvatuksen kentällä tarkastelen luvussa 3, samoin kuin niihin liittyviä käytännön asioita. Luvussa 4 kerron opinnäytetyöstäni ja sen tekoprosessista tarkemmin: kerron haastattelumenetelmästäni ja tavoitteistani niiden suhteen, minkä lisäksi esittelen haastateltavat. Luvut 5, 6 ja 7 koostuvat haastatteluaineiston analyysistä aihepiireittäin: luku 5 käsittelee oppitunnin sisällä tapahtuvia asioita, luku 6 tutkii kielen ja kulttuurin roolia ja asemaa opetuksessa käytännön tasolla, ja luku 7 kartoittaa opetuksen ulkopuolella tapahtuvia asioita, kuten opettajien taustoja, ryhmien mainontaa sekä niiden kysyntää ja tarvetta. Luvussa 8 esittelen haastatteluista tekemäni johtopäätökset.

## 2 Valtakieltä kotoutujille vs. uutta kieltä valtaväestölle

Lapsi muodostaa jo vauvaiässä äännekarttoja kuulemistaan kielistä, ja niiden kunnollinen kehittyminen on olennainen osa kielen oppimista (Huotilainen & Pelkonen 2017, 27-29). Kaksikielisessä ympäristössä äännekarttoja kehittyy rinnakkain, mikä hiukan viivästyttää ensisanojen ilmenemistä mutta ajan kuluessa tekee lapsen aivoille hyvää (Huotilainen et al. 2017, 33). Kielen oppijoita on kuitenkin monenlaisia riippuen sosiokulttuurisesta ympäristöstä. Määritelläkseni käyttämiäni termejä, puhuessani valtakielestä tarkoitan asuinalueella yleisesti puhuttavaa kieltä, joka siis esimerkiksi Suomessa kaupungista riippuen on joko suomi tai ruotsi. Vastaavasti valtaväestöstä puhuessani tarkoitan niitä ihmisiä, jotka puhuvat alueen valtakieltä, tässä tapauksessa useimmiten suomea. Kotoutujilla taas tarkoitan heitä, jotka eivät puhu alueen valtakieltä äidinkielenään ja jotka ovat muualta maailmasta Suomeen muuttaneita tai heidän Suomessa syntyneitä jälkeläisiään.

Kieli on suuri osa ihmisen identiteettiä. Maahanmuuttajien tapauksessa se muodostuu hyvin määrittäväksi tekijäksi: he eivät puhu uuden kotimaansa kieltä äidinkielenään, ja heidän lapsensakin luokitellaan ”maahanmuuttajataustaisiksi” samasta syystä. (Lasonen, Halonen, Kemppainen & Teräs 2009, 13-14.) Valtaväestöön ihminen kuuluu yleisesti ottaen silloin, kun hän puhuu alueen valtakieltä. Heidän identiteettinsä kielen puhumisen suhteen voikin joskus tuntua näkymättömältä, koska siihen ei kiinnitä selvästi huomiota. Tästä huolimatta se on olemassa: se ei ole maahanmuuttajan tai maahanmuuttajataustaisen identiteetti, vaan valtaväestöön kuuluvan ihmisen. Kieli-identiteetti, kuten myös muut identiteettiin liittyvät asiat voivat vaikuttaa paljon siihen, millainen suhde ihmisellä on kielen oppimiseen (Mitchell & Myles 2004, 27, 246-248).

Kieliä voi siis opiskella monenlaisista syistä. Valtaväestöön kuuluvat usein opiskelevat kieliä joko hyödyn tai mielenkiinnon takia; monipuolinen kielitaito on suuri valttikortti alalla kuin alalla (ks. johdanto). Jotkut taas, minä itse mukaan lukien, opiskelevat kieliä henkilökohtaisempien syiden ja mielenkiinnon takia: he haluavat esimerkiksi ymmärtää vieraskielisiä lempitelevisiosarjojaan paremmin tai lukea kirjallisuutta sen alkukielellä. Kotoutujienkin sisällä opiskellaan kieliä monesta syystä, mutta yleisin syy opiskella alueen valtakieltä lienee pyrkimys sopeutua uuteen asuinympäristöön. Suomen kieli on hyvin haastava kieli oppia melkein mitä tahansa muuta kieltä äidinkielenään puhuvalle muiden muassa sanojen rakenteen ja pituuden, kielioppisääntöjen ja harvinaisen äänneasun ta-

kia (Geber 1995). Siitä huolimatta kotoutujilla voi olla suuri motivaatio oppia kieli kun-  
nolla: sen avulla pääsee paremmin sisälle yhteisöihin valtaväestön sisällä, ja taitamalla  
valtakieltä on huomattavasti helpompi löytää itselle tarpeellisia palveluita. Toinen vaihto-  
ehto on ylläpitää omaa äidinkieltään valtakielisen ympäristön keskellä, jolloin yhteisölli-  
syys kohdistuuakin enemmän omasta kulttuurista peräisin oleviin ihmisiin, jotka ovat  
enemmän tai vähemmän samassa tilanteessa: kotoutujia sekä kieli- ja kulttuurivähem-  
mistön edustajia monikulttuurisessa Suomessa. Silloin on myös mahdollista, että yhteisö  
laajenee tarpeeksi suureksi muodostaakseen oman kulttuurinsa ja luodakseen tarpeelli-  
set palvelut omalla äidinkielellään. Joitain palveluita, kuten sosiaali- ja terveydenhuoltoa,  
voi kuitenkin olla hankala saada kohtuuhintaiseksi ja helposti saataville yksityisellä sek-  
torilla, joten valtakielen osaaminen on laajojenkin vähemmistöyhteisöjen jäsenillä hyvin-  
kin tarpeellista.

Varsinkin kotoutujia koskeva ongelma uuden kielen oppimisessa voi olla oman äidinkie-  
len puutteellinen osaaminen. Jos se on hataralla pohjalla, uuden kielen oppiminen voi  
olla hyvin haastavaa, ellei suorastaan mahdotonta. Jo alakoulun alkaessa aletaan ope-  
tella asioita, jotka vaativat kielen perusosaamista, ja mikäli perusosaamista ei ole mis-  
sään kielessä, tulee opiskelusta puutteellisen ajattelukielen takia erittäin vaivalloista.  
(Bergman 1995, 19-21.) Ongelmia ilmenee muun muassa lukutaidon kehittämisessä,  
ääntämisen oppimisessa ja kuullun hahmottamisessa sekä kielen sanallisessa tuottami-  
sessa. Oman äidinkielen taidon ollessa kehittymätön lapsella ei ole vertailukohtaa uu-  
delle kielelle; edes mekaaninen kielestä toiseen kääntäminen ei onnistu, ellei vähintään  
toisella kielellä hallitse perussanastoa ja -kielioppia. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva &  
Taittonen 2008, 82-84.) Jotta lapsen äidinkieli pääsisi kehittymään tarpeeksi, olisi mie-  
lestäni olennaista, että lapsi pääsisi tekemään monipuolisesti asioita omalla äidinkielel-  
lään. Vähemmistökielillä toimivat harrastukset olisivat tätä varten oivallisia, joten esimer-  
kiksi musiikkileikkikouluryhmille voisi hyvinkin olla kysyntää ja tarvetta myös näillä kielillä  
suomen ja ruotsin lisäksi.

Olen omien opintojeni aikana osallistunut moniin projekteihin, joissa olen päässyt teke-  
mään töitä maahanmuuttajataustaisten lasten ja turvapaikanhakijoiden kanssa. Varsin-  
kin turvapaikanhakijoiden kanssa työryhmän piti kiinnittää jo projektin suunnitteluvai-  
heessa erityistä huomiota siihen, miten ryhmää ohjataan, millaista ohjelmistoa käytetään  
ja millaisia teemoja voi käsitellä. Siitä huolimatta törmäsimme yllättäviin tilanteisiin, joita  
ei tullut edes ajatelleeksi. Erään projektin aikana vastaanottokeskuksessa käytimme oh-  
jelmistossa erästä lumiaiheista laulua ja askartelimme paperista lumihutaleet, mutta



koska lapset eivät olleet koskaan aiemmin nähneet lunta, he eivät tienneet, mitä heidän aikaansaannoksensa oikeastaan esittivät. Tämän projektin jälkeen kiinnostuin siitä, miten musiikkikasvatuksen keinoin voisi tukea lapsia, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään.

Kielien opiskeluun liittyy hyvin olennaisesti myös kyseistä kieltä ympäröivän kulttuurin opiskelu. Kieli ja kulttuuri kulkevat tiiviisti yhdessä. Mikä olisikaan parempi tapa opiskella sekä kieltä että kulttuuria kuin kohdekielinen musiikki? Suomalaisessa musiikkileikkikoulussa käytetään musiikkia hyvin monipuolisesti, ja lähestytään asiaa kuin asiaa käytännönläheisesti ja oppijoiden omien kokemusten kautta. Tällainen kokonaisvaltainen oppiminen voisi toimia myös uuden kulttuurin oppijalle mielenkiintoisena tapana kokea opettelemaansa kieltä ympäröivää kulttuuria. Kaikelle löytyy kappale, ja kaikesta voi tehdä musiikkia.

Opetettavan ryhmän opiskelija-aines on hyvin olennainen kysymys sekä kielen itsensä oppimisen että kulttuuriin tutustumisen kannalta. Onko ryhmässä useita eri äidinkieliä puhuvia opiskelijoita? Puhuuko joku opetuskieltä äidinkielenään toisten opetellessa sitä vieraana kielenä? Kuinka hyvin ryhmän jäsenet tuntevat kohdekulttuuria? Onko opiskelijan oma äidinkieli ja kotikulttuuri yhteiskunnan valta kieli ja -kulttuuri, ja miten se suhtautuu opetettavaan kieleen ja kulttuuriin? Opetustilanteet voivat olla hyvin erilaisia riippuen näistä seikoista.

### 3 Kielimuskarit varhaisiän musiikkikasvatuksen kentällä

Elina Haavisto tarkastelee opinnäytetyössään (2017) varhaisiän musiikkikasvattajien työnkuvaa tulevaisuudessa. Hän kertoo alan työnkuvan näyttäytyvän usein sirpaleisena ja työtehtäviltään monipuolisena. Varhaisiän musiikkikasvattajat työllistyvät nykyään mitä moninaisimpiin tehtäviin: musiikkileikkikoulun opettaminen on pysynyt yleisenä työtehtävänä, mutta erilaiset taiteen soveltavaan käyttöön liittyvät työtehtävät ovat yleistymässä. (Haavisto 2017.) Työn sisällä ilmenee paljon variaatiota: minkä ikäisille suunnattuja ryhmiä pitää, liittykö opetukseen poikkitaiteellisia elementtejä, kuinka paljon osallistuu erilaisiin projekteihin tai hankkeisiin. Kielen opetuksen integroiminen voisi olla varhaisiän musiikkikasvattajalle yksi tapa laajentaa työnkuvaansa. Taiteen soveltavan käytön kautta kielen oppimista tukevia musiikkiryhmiä voi varmasti pitää myös aikuisille ja muille erityisryhmille, mutta tässä opinnäytetyössä keskityn nimenomaan varhaisiän musiikkikasvatukseen ja alle kouluikäisiin oppijoihin.

Taiteen perusopetuksessa varhaisiän musiikkikasvatuksella pyritään luomaan lapselle positiivisen musiikkisuhteen pohja elämyksiä ja kokemuksia tuottaen monipuolisen musiikkitoiminnan kautta. Opetuksessa otetaan huomioon myös poikkitaiteellisuuden tuomat mahdollisuudet. Oppilaitokset saavat itse päättää tarkemmin, mitä opetukseen tarkalleen sisältyy ja mitkä sen tavoitteet ovat. (Opetushallitus 2017, 41.) Teoriassa kielen opetuksen integrointi osaksi varhaisiän musiikkikasvatusta on siis täysin mahdollista. Muistan omilta alakouluaajoltani sen, miten opettajani esimerkiksi opetti luokalleni hiukan saamea eräänä saamelaisuuden päivänä. Samankaltaista toimintaa voisi kenties soveltaa ihan tavallisiin suomen- tai ruotsinkielisiin muskareihin, varsinkin jos jokin uusi kieli koskettaa ryhmää jotenkin henkilökohtaisella tasolla. Esimerkiksi jos ryhmässä on joku, jonka äidinkieli ei ole ryhmän opetuskieli, voisi jollain kerralla opetella hänen äidinkieltään joitain perusfraaseja ja jonkun helpon laulun. Se, kuinka pitkäaikaista ja tavoitteellista kielen opetuksesta musiikkileikkikouluryhmissä tekee, on toinen kysymys.

Pätevät musiikkileikkikoulun opettajat ovat koulutukseltaan musiikkipedagogeja tai musiikkikasvatuksen maistereita. Heitä valmistuu yliopistoista musiikkikasvatuksen koulutusohjelmista sekä ammattikorkeakouluista kulttuurialan tutkinto-ohjelmista. Näihin kaikkiin sisältyy 60 opintopistettä pedagogisia opintoja. (Ammattinetti.) Oman kokemukseni mukaan musiikkileikkikoulun opettajana voi työllistyä moniin paikkoihin varsin hyvin jo ennen valmistumista. Lisäksi avoimissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (esim.

Tampereen ammattikorkeakoulu) sekä esimerkiksi vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksen JaSeSoy ry:n puolesta (JaSeSoy) järjestetään usein varhaisiän musiikkikasvatukseen ja lastenmusiikkiin liittyviä täydennyskoulutuksia, joille voi osallistua kuka vain aiheesta kiinnostunut.

Näyttäisi siltä, että kieliä opettavaan tai ylläpitävään musiikkileikkikoulutoimintaan ei ole erillistä koulutusta. Metropolia Ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön pääaineopintoihin voi vuonna 2014 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa sisällyttää tarjonnan mukaan projekteja, joissa harjoitellaan työskentelemistä monikielisissä ja -kulttuurisissa ympäristöissä, Syvämmässä aiheeseen pitää tutustua omin päin; kielen opetuksen integroimista musiikkikasvatukseen ei varsinaisesti käsitellä missään vaiheessa. Tietoa löytyy kyllä kirjastoista ja muista tietokannoista, mutta käytäntöön soveltaminen tapahtunee useimmiten itsenäisesti niiden työkalujen pohjalta, joita opettajalla on saatavilla. Muiden musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa aiheesta keskusteltuani, kuin myös haastattelujen yhteydessä asiasta puhuttuani, olen siinä käsityksessä, että kielen opettamista opetukseensa yhdistävien musiikkileikkikoulunopettajien keskuudessa olisi kiinnostusta aiheeseen liittyvälle ajatuksenvaihdolle. Oman ammatti-identiteetin kehittymiselle tekee mielestäni aina hyvää kaikenlainen vuorovaikutus muiden samankaltaisia asioita tekevien ihmisten kanssa: silloin työhönsä voi saada täysin uusia näkökulmia, oma ammattiosaaminen pääsee kehittymään uusiin suuntiin, ja verkostoituminen voi parhaimmillaan poikia esimerkiksi mitä moninaisimpia yhteistyöprojekteja, kuten yhteiskonsertteja tai kulttuurivaihtoa.

Kotoutujien ja turvapaikanhakijoiden suomen kielen opetusta osana varhaiskasvatusta on tutkittu suhteellisen paljon (esim. Janerva & Karppinen 2016). Myös varhaisiän musiikkikasvatuksen näkökulmasta asiaa on jo tarkasteltu. Piispanen valottaa maisterintutkinnossaan (2017), millaiset työtavat toimivat parhaiten maahanmuuttajalasten suomen kielen opettelussa musiikkileikkikouluympäristössä, ja huomasi kielen ja musiikin opettelun ruokkivan toisiaan tehokkaasti. (Piispanen 2017.) Kenties samanlaiset työtavat toimivat myös muunlaisissa kielenopetustilanteissa?

Suomessa on mahdollista opiskella varhaiskasvatuksesta peruskouluun muulla kuin lapsen omalla äidinkielellä. Tässä tapauksessa yleisimmät suomenkielisille käytettävät opiskelukielet ovat ruotsi ja englanti, ja opetusta voi saada joko vieraskielisessä opetuksessa tai kielikylpyopetuksessa. Kielikylpyperiaatteella toimiessa opettajat puhuvat vain kohdekieltä, mutta ymmärtävät myös äidinkielellään puhuvaa lasta. Ryhmään pyritään

ottamaan mieluiten yksinomaan lapsia, jotka eivät puhu kohdekieltä äidinkielenään. (Edu.fi.) Tätä menetelmää voi teoriassa soveltaa millaiseen opetukseen vain. Kävin itse 1990-luvulla päiväkodin sijasta englanninkielistä leikkikoulua, jossa kielikylpyperiaatteen mukaan opettajat puhuivat lapsille lähes yksinomaan englantia lapsen suomen kieltä ymmärtäen, ja muistan suurimman osan lapsista olleen äidinkieleltään suomenkielisiä. Sama leikkikoulu on edelleen toiminnassa (Espoon englanninkielinen leikkikoulu), ja Internetistä hakusanoilla ”päiväkoti” ja ”kielikylpy” löytää vastaavia leikkikouluja ja päiväkoteja useita ympäri Suomea. Tarjonnan perusteella vaikuttaisi siltä, että suomenkielisten perheiden vanhemmat ovat pitkään olleet ja ovat yhä edelleen hyvin kiinnostuneita varhaiskasvatuksesta, jossa lapsi oppii uutta kieltä. Heitä voisi siis mahdollisesti kiinnostaa myös varhaismusiikkikasvatus samoilla periaatteilla.

Tutustuin Internet-hakukoneiden avulla siihen, millaista tarjontaa löytyy musiikkileikkikouluryhmistä, joissa opetuskieli on joku muu kuin suomi, tai jotka pyrkivät tarjoamaan uuden kielen opetusta toiminnallaan. Hakutuloksiin lukeutui huomattavan paljon yksityisiä musiikkikouluja, ja ryhmätarjontaa oli suhteellisen monipuolisesti monen ikäisille. Varsinaisia kielen opettamiseen keskittyviä musiikkikerhoja tai vastaavia löytyi kuitenkin yllättävän vähän, sillä suuressa osassa opetustarjontaa kohderyhmä tuntui olevat lapsiperheet, joissa kyseistä kieltä puhutaan kotona. Myöskään suomen kieltä maahanmuuttajille opettavia musiikkileikkikouluryhmiä en löytänyt. Tämän todennäköisesti johtuu siitä, että maahanmuuttajalapsen integroidaan usein osaksi tavallista suomenkielistä musiikkileikkikouluopetusta. (Se, toimiiko suomen kieltä opettavien musiikkileikkikouluryhmien heikon tarjonnan ja maahanmuuttajalasten suomenkielisiin musiikkileikkikouluryhmiin integroimisen syy-seuraus -suhde kumpaan suuntaan, on myös mielenkiinnon ja kenties myös pidemmälle tutkimisen arvoinen kysymys.) Kuitenkin teoriassa joskus saatetaan käydä esimerkiksi niin, että näennäisesti tavalliseen ryhmään tuleekin vain suomea toisena kielenään puhuvia lapsia. Silloin ryhmän opettaja voi käyttää hyväkseen opetussuunnitelman antamaa vapautta suunnitella tuntien tarkan sisällön ryhmän ja lapsien yksilöllisten tarpeiden mukaan ja tehdä ryhmästä omien pedagogisten taitojen mukaan ns. kielimuskari.

## 4 Haastattelut

Päädyin haastattelumuotoiseen työhön, koska minusta on mielenkiintoista kuulla muiden ihmisten mielipiteitä ja näkemyksiä asioista. Arvelin saavani haastattelujen aikana paitsi aineistoa tätä työtä varten, myös henkilökohtaisemmalla tasolla tärkeitä keskusteluja ja ajatuksenvaihtoa. Pyrin tekemään asiantuntijahaastatteluja (ks. Alastalo & Åkerman 2010), sillä halusin todenmukaisen kuvan siitä, mitä kentällä tapahtuu ja miten asiat kielimusiikkiryhmissä toimivat. Todennäköisesti aineistoni kuitenkin sisältää haastateltavien omia näkemyksiä teemoista niin paljon, ettei Alastalon ja Åkermanin (2010) määritelmä asiantuntijahaastatteluista objektiivisena kuvana asioiden tilasta todennäköisesti kuvaa niitä aivan täydellisesti.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa mitattavat asiat eivät ole selkeästi rajattuja ja ne saattavat helposti rönstyillä esimerkiksi haastateltavien näkemysten ja mielentilan tai kysymystenasettelun mukaan. Tästä johtuen tiettyjen teemojen toistuva esiinnousu haastattelujen välillä toimii mielestäni tehokkaana indikaattorina siitä, mikä on tärkeää ja huomionarvoista. Lisäksi koen, että saadakseen tietoa kentän toiminnasta on dataa kerättävä nimenomaan kentältä. Haastateltavat henkilöt ovat työnsä ja työnkuvansa asiantuntijoita. Heidän näkemyksillään on suuri painoarvo, varsinkin jos he jakavat näkemyksiä toistuvasti muiden haastateltavien kanssa. Olen siis päättänyt tekemään haastatteluja mahdollisimman pitkälle naturalistisen otteen mukaan: haastateltavien omat näkökulmat teemoihin nousevat etusijalle, ja dataa pyritään keräämään mahdollisimman autenttisenä (Eskola & Suoranta 1998/2008, 16-17).

Lähdin etsimään sopivia haastateltavia Internetin kautta. Hain erityyppisiä musiikkia ja kieltä yhdistäviä, mielellään 3-6 -vuotiaille lapsille suunnattuja ryhmiä ja kerhoja. Juuri tähän ikäryhmään keskittyviä ryhmiä löytyi itsenäään kuitenkin hyvän harvakseltaan, joten päädyin lopulta laventamaan ikähaarukkaani koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä. Löytämieni joukosta valikoin kolme tahoa, jotka sivuillaan esiintyvien kuvausten ja esittelyjen perusteella mielestäni kuulostivat aihettani ajatellen mielenkiintoisimmilta. Neljänteen tahtoon sain yhteyden valtakunnallisilla musiikkikasvatuspäivillä keskustellessani muiden kanssa kielen opetuksesta musiikin avulla. Lähetin kaikille löytämilleni henkilöille haastattelupyynnön sähköpostitse, ja siten sain yhteensä neljä haastateltavaa henkilöä, joista kaikilla on työkokemusta vieraan kielen opettamisesta lapsille musiikin avulla.

Ensimmäinen haastateltavani (H1) pitää sekä venäjänkielisiä musiikkileikkikouluryhmiä venäjänkielisille, että suomen kielen kerhoa suomea toisena kielenä puhuville lapsille. Toisella (H2) musiikkileikkikouluryhmien opetuksen tavoitteena on opettaa englantia vierana kielenä. Kolmas (H3) pitää italiankielisiä musiikkileikkikouluryhmiä lapsille, joiden toinen äidinkieli on italia mutta jotka usein puhuvat ympäröivästä kielestä ja kulttuurista johtuen enemmän suomea. Neljäs haastateltavani (H4) toimii suomi toisena kielenä -opetukseen erikoistuneena lastentarhanopettajana. Valitsin nämä neljä otantaani, koska heillä on keskenään hyvin erilaiset taustat ja työnkuvat, vaikka työskentelevätkin samankaltaisten asioiden äärellä. Näin yritän saada dataa mahdollisimman laajalta alueelta pyysen kuitenkin aiheajaukseni sisällä.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina haastatteluina, eli käytin haastattelujeni tukena ennakkoon laatimaani kysymyspohjaa, jota sovelsin tilanteen vaatiessa muun muassa kysymällä lisäkysymyksiä erityisen mielenkiintoisesta aiheesta. Kysymysten vapaan järjestyksen ja haastattelutilanteen elämisen takia haastattelut päättyivät kuitenkin muistutamaan ainakin osittain enemmän teemahaastatteluja, joissa haastateltaville annetaan kommentoitavaksi teemoja miettimättä esimerkiksi sanantarkkaa kysymyksenasettelua (ks. Eskola & Suranta 1998/2008, 86). Olin kiinnostunut varsinkin seuraavista aihealueista:

1. Miten opettaja ja hänen toivomansa kohderyhmä löytävät toisensa?
2. Kuinka paljon opettajat tietävät oppilaistaan etukäteen, ja ovatko he huomanneet jotain ehdottoman tärkeää kyseisen kohderyhmän opetukseen liittyen?
3. Millaista ohjelmistoa ja työtapoja opettajat käyttävät mieluiten?
4. Miten opettajat ovat päätyneet pitämään opetusta, joka yhdistää musiikkia ja kielen oppimista?

Haastattelun lisäksi pyrin myös päästä seuraamaan heidän pitämäänsä opetusta, jotta näkisin haastattelussa esiin tulleita asioita käytännössä. Kävin katselemassa H1:n oppitunteja paikan päällä, ja H2:n opetuksesta löysin videotalliointeja.

Kolme haastatteluista tein kasvotusten haastateltavien kanssa, ja tallensin ne nauhalle. Ne tapahtuivat haastateltaville luontaisissa ympäristöissä: yksi ravintolassa syömisen lomassa, yksi työpaikalla hiljaisessa huoneessa, ja yksi kerhohuoneessa haastateltavan kodin lähellä. Pyrin luomaan haastatteluihin mahdollisimman keskusteleavan ilmapiirin: annoin haastateltavien puhua teemoista vapaasti keskeyttämättä, ja kommentoin kiinnostavia asioita luodakseni siitä lisää keskustelua. En tuntenut ketään haastateltavaani

etukäteen, joten tulin samalla tutustuneeksi heihin lähemmin. Haastattelut litteroitiin jälkeenpäin analysointia varten: yhden litteroin itse ja kaksi muuta annoin litteroitavaksi muualle, minkä jälkeen luin ne vielä kertaalleen läpi nauhoitusta kuunnellen ja tarvittaessa tekstiä korjaten. Henkilön H3 haastattelu tapahtui osin suomeksi ja osin englanniksi, ja olen tähän opinnäytetyöhön kääntänyt englanninkieliset lainaukset suomeksi vaipaahkosti mutta pyrkien säilyttämään alkuperäisen lainauksen sisällön ja tyylin.

Henkilön H2 kanssa tein haastattelun puhelimitse, mutta puhelun tallennuksen epäonnistuttua jouduin suoraan haastattelun jälkeen kirjoittamaan ylös kaiken, minkä siitä muistin. Tämän takia en valitettavasti saanut aivan yhtä kattavaa aineistoa kyseisestä haastattelusta, joten voin käyttää sitä lähinnä tukemaan muissa haastatteluissa esiin nousseita teemoja. Käymämme keskustelu oli kuitenkin yhtä lailla hedelmällinen molemmien puolin, ja se herätti paljon ajatuksia, jotka auttoivat tämän opinnäytetyön tekemisessä. Haastattelun ollessa järjestyksessä toinen, aloin suoraan sen jälkeen jo havaita yhtäläisyyksiä ja toistuvia teemoja haastattelujen välillä, mikä auttoi minua myös seuraavien haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa: osasin kysyä tarkentavia kysymyksiä juuri näihin aiheisiin liittyen, jos ne tulivat haastateltavien itsensä puolelta esiin.

Haastatteluja analysoidessa keskityin etsimään niissä toistuvia teemoja ja sitä, mitä haastateltavillani oli niistä sanottavaa verrattuna toisiin haastatteluihin (ks. Eskola & Suoranta 1998/2008, 174-180). Päätin olla kiinnittämättä suurempaa huomiota tarkkoihin sanavalintoihin, jolloin pääsin keskittymään enemmän haastattelujen sisältöön ja siihen, mitä yhtäläisyyksiä niiden väliltä mahdollisesti löytyisi. Siten myös osittain englanniksi tehdyt haastattelut eivät menettäisi arvoaan käännöstyön jälkeen. Valintaan vaikutti myös se, että haastateltavani puhuivat äidinkielineen hyvin monia kieliä, ja heidän suomen ja englannin kielen sanastonsa olivat puhuessa hyvin toisistaan poikkeavat. Sovelsin analyysissäni aineiston koodausta (Eskola & Suoranta 1998/2008, 154-159) yksinkertaistetusti: värikoodasin esiin nousseita aihealueita litteroinneista merkitsemällä samoista aiheista esiintyviä lainauksia samanvärisillä kynillä ja tarkastelin niiden avulla, miten teemat haastatteluissa näyttäytyivät. Värikoodien avulla sain myös jäsenneltyä aihealueita tarkemmin ja sain aineistoon huomattavasti selkeyttä.

## 5 Mitä opetuksessa tapahtuu?

Tässä luvussa tarkastelen haastatteluista saamani aineiston perusteella, miten haastattavani toteuttavat opetustaan käytännössä. Kielen opetuksen kanssa työskentelevän muskariopettajan on otettava opetuksessaan huomioon kielten oppijoiden erityistarpeet, joten he voivat törmätä haasteisiin käytettävän ohjelmiston, työtapojen valitsemisen ja yleisen oppimisilmapiirin luomisen kanssa.

### 5.1 Ohjelmisto

Huotilainen ja Peltonen (2017) pitävät musiikin kuuntelua lapsen aivojen punttisalikäyntinä: kappaleissa esiintyvä rakenne ja mahdolliset yllätykset innostavat lasta kuuntelemaan sen uudestaan ja uudestaan, ja jokaisen kuuntelukerran jälkeen on oppinut kappaleesta jotain uutta. Tästä kokemuksesta syntyy riemu: se kiva kohta tuli taas! (Huotilainen et al. 2017, 42-45.) Suomen laadukas lastenmusiikkituotanto auttaa huomattavan paljon siihen, että kappaleita jaksaa kuunnella kerta toisensa perään, ja kuten sananlaskussakin tiedetään, kertaus on opintojen äiti. Kääntämällä kappaleita on helppo lähteä kartuttamaan muun kielistä lastenmusiikkiohjelmistoa (esim. Fröbelin palikat).

Joskus ohjelmistoa on hankala löytää kohdekielisenä. Kaikissa kulttuureissa ei ole lastenmusiikkia kovin laajassa mittakaavassa tai järjestelmällisesti koottuna. Esimerkiksi H3 kertoo italialaisen lastenmusiikkiperinteen olevan huomattavasti hajanaisempaa kuin suomalaisen:

H3: "Meillä [italialaisilla] ei ole niin paljon suosittuja lauluja kuin teillä täällä Suomessa. - - tai ehkä meillä on kun meillä on alueellisia, monia alueita, ja jokaisella alueella on perinteet vähän erilaiset kuin muilla - -."

Haastattelujen aikana ymmärsin, miten laaja ja monipuolinen lastenmusiikkiperinne suomalaisilla on verrattuna moneen muuhun kulttuuriin. Kappaleita sävelletään yksinomaan lapsia ajatellen mutta kuitenkin samalla vakavuudella ja intohimolla kuin mitä tahansa muutakin musiikkia. Tyyllilajeja löytyy laidasta laitaan, kappaleisiin voi ujuttaa rytmisiä, harmonisia ja melodisia elementtejä myös muille kuin suomalaiselle kulttuurille ominaisesta musiikista, äänitykset tehdään usein vankalla musikaalisella ammattitaidolla. Suomalaisilla lapsilla on saatavillaan koko maailma pelkän lastenmusiikin maailmassa, ja koen sen äärettömän suurena rikkautena.



Kohdekielisen ohjelmiston ollessa puutteellista sitä voi tehdä lisää joko kääntämällä muun kielisiä kappaleita kohdekielille tai säveltämällä kokonaan uusia:

H4: (Kysymys: ”Mimmosia lauluja sä yleensä käytät?”) ”No semmosii helppoja ja yksinkertasia, mis on vähän sanoja. Ja sit mä oon tehny ite kans ite kans biisejä- -”

Haastateltavista H2 ja H4 kertovat säveltäneensä kappaleita omiin tarpeisiinsa, ja H1:n tunteja seuratessa tunnistin venäjänkielisistä kappaleista muutamia alun perin suomenkielisi. Säveltämään päätyneet kertovat tekevänsä uusia kappaleita omiin tarpeisiinsa. Varsinkin H2 kertoo törmäävänsä tilanteisiin, joissa hänellä on hankaluuksia löytää taroituksiinsa sopivaa englanninkielistä kappaletta. Näissä tilanteissa hän usein tekee kappaleen itse ja käyttää sitä opetuksessaan.

Kieltä opettelevan lapsen kanssa työskennellessä laulujen sanoitusten on hyvä olla yksinkertaisia, lyhyehköjä ja helposti opittavia. Pienempien lasten kanssa ei haittaa, vaikka laulujen sanoitukset olisivat hankalat tai jopa järjettömät, koska silloin voi keskittyä enemmän kohdekielen yleiseen tuntuun. Vanhempien lasten kanssa kuitenkin pyritään käyttämään järkeenkäypää ja sanoituksiltaan helppoa ohjelmistoa, jotta oppilaat pysyisivät kartalla siitä, mitä ollaan opettelemassa. (ks. Piispanen 2017, s. 44.) Haastateltava H3 kertoo käyttämänsä aivan pienimpien lasten ryhmissä ohjelmistoa, jonka sanoitukset tuntuvat hankalilta, koska hänenkin kokemuksensa mukaan kieleen tutustutaan vauvaiässä pitkälti puheen rytmin ja nuotin kautta:

H3: ”- - vauvoille käytän koska ne on yksinkertaisia, tosi helppoja ja lyhyitä ja joskus niissä ei ole mitään logiikkaa. Vauvoille se on ok koska se juttu on enemmän rytmi ja se miltä sanat kuulostaa - -”

Haastateltava H4 taas kommentoi höpöhöpösanoitusten toimivan hyvin huonosti vanhempien lasten kanssa. He ymmärtävät jo sanojen ja lauseiden merkityksiä, joten heidän kanssaan käytettävän ohjelmiston on oltava helposti ymmärrettävissä oppilaiden senhetkellä kielen osaamisella:

H4: ”- - jos kielen kans ollaan tekemisissä ni et okei, vaik onki sit kiva että kuunnellaan loruja ja oli kerran onnimanni ja onnimannista matikka ja matikasta maitokoiro ja maitokoirasta pytikä ja kaikkee mihin ikinä saakka, mut mä en nyt ihan ees-. Ne on ihan kivoi semmosii kuunneltavii juttui tietenkin, mut siin ei nyt ollut sitä sisältöä et jos mä nyt tiedän tän onnimanni-lorun, ni mä en vielääkään tiedä et miten mä kysyn et pääsenks mä leikkiin mukaan. Et okei, se on erilaista sitä kielellist semmost niinku kielellist tietoisuutta ja sitä suomen kielen painotusta ehkä ja sitä sitä, mut kyl mun laulut mitä mä käytän lasten kanssa ni mä viel haluan toistaa

sen et ne on yksinkertasi, ne on helppoja, niis on helpot sanonnat jois parhaas tapaukses on arjessakin jotain hyötyy.”

Kaikenlaisille sanoituksille löytyy siis paikkansa. Ohjelmistoa ei tarvitse tyrmätä sen takia, että sanat tuntuvat typeriltä tai oudoilta, ja toisaalta mikään kappale ei ole liian helppo opeteltavaksi. Usein toistuvat perusfraaseja sisältävät kappaleet voivat sen sijaan hyvinkin kehkeytyä suosikkikappaleiksi, joita lauletaan kotona ja muistellaan vuosien päästä. Käännöskappaleet taas ovat siitä hyvin otollisia juuri kielen oppimista ajatellen, että ne saattavat olla lapsille tuttuja heidän äidinkielellään ja siten he tietävät jo valmiiksi, mistä kappale suunnilleen kertoo. Tutun pohjalle on huomattavasti helpompi rakentaa uutta kuin täysin tyhjälle.

## 5.2 Työtavat

Orff-pedagogiikkaa soveltavissa musiikkileikkikouluissa koetaan kokonaisvaltainen ja oppijalähtöinen opetus hyväksi tavoiksi opettaa. Musiikillisia elementtejä tutkitaan kokeilujen ja elämysten kautta. Tunneilla voi soiton, laulun ja musiikin kuuntelun lisäksi tanssia ja liikkua, integroida muita taidemuotoja opetukseen sekä harjoitella improvisointia ja ilmaisua. (Kaikkonen, Oksanen & Perkiö 2013, 22-23.) Haastateltavani käyttivät hyvin paljon tyypillisessä suomalaisessa muskarissa käytettyjä työtapoja. Haastateltava H1 on valmistunut musiikkipedagogiksi pääaineenaan varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö, ja hänellä ehti olla jo työkoemusta suomenkielisten musiikkileikkikouluryhmien pitämisestä. Hänellä oli siis venäjänkielisiä ryhmiä aloittaessaan hyvin vankka käsitys omasta opettajaidentiteetistään ja siitä, miten hän yleisesti ottaen toimii musiikkileikkikoulun opettajana. Hän kertoo päättäneensä käyttää suomalaisen musiikkileikkikoulun peruseräjänteitä myös venäjänkielissä ryhmissä:

H1: ”Minä lähdin siitä ajatuksessa silloin, et mä pidän venäjän kielellä muskarit, mut ne ei poikkeee millään tavalla suomalaisesta niinku, tai suomalaisista opetusmenetelmistä. Et mä niinku pidin tavallaan venäjäksi suomalaisen muskarin.”

Moninainen tarpeisto on musiikkileikkikoulutoiminnassa usein mukavasti tuntia elävöittävä asia, mutta uutta kieltä opetellessa ne ovat jopa välttämättömyys. Varsinkin kuvat, eleet ja muut konkretiaan tukeutuvat välineet auttavat hyvin paljon asioiden ymmärtämisestä. Monet haastateltavistani kokivat konkreettiset esimerkit ja visuaaliset avut käytännöllisinä apuvälineinä opetuksessaan. Niiden kautta lapsi saa käsityksen siitä, mistä on

kyse, vaikkei vielä kieltä juuri osaisikaan. Niihin voi kuulua esimerkiksi pehmoleluja, kuten haastateltava H4 kertoo:

H4: "Tää on aika semmost, sit siin pitää olla usein myös semmost konkretiaa että et aina pitää olla jotain havainnollistamismateriaalia että jos siinä nytte vaik on siin laulus pupu niin kyllä mul nyt vähintään oon se pupu siinä et kaikki tietää mitä- mist on kyse. Tai sit me liikutaan silleen niinku puput- -."

Liikkuminen voi olla myös yksi konkretiaa tuova keino, kuten edellä mainittiin. Matkimisen lisäksi voi myös ottaa tilan haltuun ja valjastaa siinä liikkumisen oman opetuksensa välineeksi, niin kuin haastateltava H1 kertoo tehneensä suomen kielen kerhossaan käsitellessään värejä:

H1: "- vaikka suomen kielen kerhossa me aloitettiin tunnint, syksy sillä, että me käytiin tota noin niin noi värit läpi ensin. Me etsittiin täältä tilasta erilaisii värejä ja joku löysi jostain sieltä jonku pienen harmaan jonkun pisteen jostain."

Visuaaliset avut auttavat asioiden ymmärtämisessä huomattavan paljon varsinkin silloin, jos yhteistä kieltä on rajallisesti tai jos sitä vältetään käyttämästä. H1 jatkaa väreistä muotoihin näyttämällä niistä kuvia:

H1: "Sit väreistä kun lähdettiin niin, sit seuraavalla tunnilla mä otin taas muodot, mutta ne oli myös värit niinku siinä mukana vahvasti. Että ku lasten ilmeet "Hei täähän on tämä näin!" Mä et: "Niin aivan oikein tää on just tää keltanen tää väri, mut mikä tämä on?" "Keltanen!" Mä sanoin "Joo niin keltanen, mut mikä tämä on? Onks se niinku mikä muoto?" Sit niinku katto mua vähän, et eivät ymmärrä. "Et nii, tää on niinku keltanen kolmio" Sit niiku ahaa okei just että. Sitte niinku taas muita esineitä, mitä on keltasia ja... Et se keltanen on väri, se ei oo esine tai se ei oo nimi sen jutun."

Myös H3 kertoo käyttävänsä opetuksessaan paljon kuvia. Varsinkin kuvakirjat olivat hänen ryhmissään ahkerassa käytössä:

H3: "- mulla on myös kirjoja joista näytän kuvia ja sanon: "tämä on sen jutun nimi mistä me puhutaan, laulamme tästä asiasta"- -."

Kun ympärillä näkee ja kuulee jatkuvasti kaikenlaista, on kielen oppimisen kannalta erittäin hyödyllistä saada näille asioille nimiä. Haastateltava H4 kertoo päiväkodin arjen tuottavan paljon oppimismahdollisuuksia:

H4: "Tietysti myös muita kuten kuvia ja pelejä ja siis sellasii arjen sanottamista ja kaikkee niinku sitä mitä päiväkodissa tapahtuu- -."

Lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita kaikesta, mitä heidän ympärillään tapahtuu. Tästä syntyy lukemattoman paljon mahdollisuuksia mitä moninaisimpiin työtapoihin ja menetelmiin. Kuvan ja äänen yhdistäminen, ajankohtaisten asioiden nimeäminen ja liikunta nousivat haastatteluissa esille. Itse mietin myös soitinten ja soittamisen yhdistämistä tähän. Jos puhutaan pupuista, rytmikapuloista saa tehtyä jäniksen pitkät korvat oman pään päälle, ja niillä voi soittaa erikokoisia hyppyjä. Jos puhutaan vedestä, kehärumpuja silittämällä syntyy meren ääniä ja sormia naputtelemalla sateen ropinaa. Jos puhutaan joulusta, kulkuset ovat omiaan tuomaan joululaulutunnelmaa kappaleeseen kuin kappaleeseen, puhumattakaan reessä riippuvista kulkusista.

### 5.3 Ilmapiirin luominen

Kaikessa oppimisessa ympäristön tuttuus, turvallisuus ja kannustavuus ovat perustavalaatuisia asioita. Kasvattajan kannattaa ottaa huomioon se, millaisen ilmapiirin luo opetustilanteeseen, jotta uuden oppiminen olisi mahdollista. (Piispanen 2017, 42-43.) Haastateltavat pitivät turvallisen ilmapiirin luomista yksimielisesti tärkeänä osana tuntejaan juuri sen takia, että se mahdollistaa uuden oppimisen. Varsinkin ympäristössä, jossa vierassa paikassa vieras ihminen puhuu vierasta kieltä, voi olla joillekin lapsille pelottavaa. Opettajat joutuvat miettimään keinoja, joilla tehdä itsestään mahdollisimman turvallisen oloinen.

Haastateltava H4 kokee musiikin vahvasti ryhmää yhdistävänä voimana, universaalina kielenä joka saa mukaansa kaikki läsnäolijat riippumatta siitä, mitä kieltä he puhuvat tai ymmärtävätkö he opettajaa tai kavereitaan.

H4: ”- - ku musiikki on kansainvälinen kieli, ni musiikin avulla sä pystyt niinku ja sen leikin ja kaiken kontaktin ottamisen ja muitten avulla ni luomaan sellast yhteenkuuluvuuden tunnetta, et mä kuulun tähän ryhmään vaikken mä osaa vielä tätä kieltä ja vaikken mä viel tiedä mitä noi puhuu mulle. Must se on niinku yks tärkeimpi juttui koska jos ei sul oo turvalline olo, jos ei sul oo olo et sä kuulut tähän ryhmään, tähän yhteisöön, ni sun on aika vaikee opiskella siellä.”

Haastateltava H1 peräänkuuluttaa ajan antamista: kaikkeen tottuu, kun saa ensin katsella rauhassa ympärilleen ja opetella paikan tapoja. Hänen kohderyhmänsä vanhempia saa hänen mukaansa olla silloin tällöin muistuttamassa tästä.

H1: ”Niinku kärsivällisyyttä. Sä tuut uuteen työpaikkaan, ni sulla on ihan sama juttu, sä et tiedä mitä sä teet. Et antakaa lapselle mahdollisuus tottua siihen.”

Perheryhmissä vanhemmilla on suuri rooli siinä, millainen tunnelma tunneilla vallitsee ja miten lapsi osallistuu. Lapsi ottaa tutusta aikuisesta mallia, joten aikuisia kannattaa tunneilla ohjeistaa ohjaamaan lastaan oman esimerkkinsä avulla. Haastateltavani kertovat, että vanhemman esimerkki vaikuttaa suoraan myös lapsen osallistumiseen tunnilla, ja että nimenomaan vanhempien osallistumaan rohkaiseminen aktivoi koko ryhmän tekemään asioita yhdessä:

H1: ”-esimerkiks jos semmonen vaikka yksinkertainen liike harjoitellaan... Kyykkyyn menemistä, niin, et ku lapsi seisoo, tai äiti seisoo lapsen vieressä ja sanoo ”mene kyykkyy”. Ni mä kehotan, et lapsi ei ymmärrä, että... ”Tee itse”. Sitte se varmasti ymmärtää, että tavallaa tekemisen kautta. Että te ootte se esimerkki siinä-”.

H3: ”-heidän [vanhempien] pitää rohkaista lasta - - laulamalla ja osallistumalla aktiivisesti, se on hyväksi lapsellekin, osallistua enemmän. Yleensä pystyn näkemään että ne vanhemmat jotka osallistuvat, niin myös lapset osallistuvat paljon niinku aktiivisemmin. Joten mun pitää sanoa että ”nyt, nousepa ylös ja tule meidän kanssa laulamaan” ja joo, se on tosi tärkeää.”

Jos vanhempi tai muu lapselle tuttu aikuinen ei ole läsnä, mallia otetaan opettajasta ja muista lapsista. Mallintamisen avulla oppiminen tuodaan lähikehityksen vyöhykkeelle, jolloin haastetta on tarpeeksi muttei liikaa. (Piispanen 2017, 46.) Tässä opettajalla on oiva mahdollisuus ohjata tilanteen kulkua valjastamalla vertaisiesimerkki hyödylliseen käyttöön. Seuraavat H1:n ja H4:n kertomukset siitä, miten mallintamista ja varsinkin vertaisiesimerkkiä sovelletaan ryhmissä, inspiroivat minua pedagogina suuresti! H4 suunnittelee opetustilanteen yksilöiden tasojen mukaan niin, että esimerkiksi pari- tai ryhmätehtävissä yhdessä yksikössä on aina vähintään yksi lapsi, joka ymmärtää ohjeistuksen ja jota vähemmän kieltä osaavat voivat matkia päästäkseen toimintaan mukaan:

H4: ”Ja sitte kun on tällasii vaikka nyt huivileikkejä ja meil on musiikkii ja jaettu huivit kaikille ja no et siinä lauletaan jotain laulua se nyt voi olla mikä vaan laulu periaattees, mut siin on se musiikillinen elementti ja liikutaan niitten huivien kanssa ja näin, ja sit tulee ki että ”etsipäs sieltä nyt samanvärinen huivi” ja sitte meet sen kaverin luokse, ni vaikkei sulla oo tota noin ni kieltä, sä voit sen pedagogisesti suunnitella et se toinen tietää mitä pitää tehdä, niin se hakee sen, joka ei tiedä.”

H1 käyttää hyväkseen samankaltaista vertaisiesimerkkiä, mutta vahvistaa opettamaansa vielä sanoittamalla tarpeen mukaan selkeästi ja eleillä konkretisoiden asiat halki ennen tilanteen eteenpäin jatkamista, jotta kaikki ymmärtävät myös sanallisen ohjeen merkityksen:

H1: ”Hyvä esimerkki, että lapset, et lapset nyt tota noin laitetaan vaikka kädet polville. Viis kymmenestä laitto ja... Kolmevuotiaita. Viis kymmenestä istu ja katto, et

hetkinen mitä toi tekee, ahaa selvä. Näin niinku heti, ahaa okei elikkä tää ei ymmärrä, et mikä toi polvi on. Mä et: [tekee liikkeen käsillä] "Noniin kädet laitetaan polville!" korostetusti. Et niinku... (tarkennus: "Eli eleillä.") Joo eleillä."

Näissä tilanteissa ryhmän tunteminen ja sujuva lukeminen ovat avainasemassa. Kun ryhmän jäsenet tuntee yksilöinä, pystyy suunnittelemaan opetustaan vastaamaan heidän tarpeitaan, ja tällaisten pedagogisten kikkojen ujuttaminen osaksi opetusta tulee mahdolliseksi. Lapsilla on luontaisesti halu auttaa toisia, joten sitä voi käyttää opetustilanteessa hyödyksi hyvinkin moninaisilla tavoilla. Niin ikään ryhmän mukaan opettajana voi miettiä sitä, milloin on tarpeellista sanoittaa asioita tarkemmin (H1:n lainauksen mukaan), ja milloin voi antaa tilanteen johtaa itse itseään (H4:n lainauksen mukaan).

Yleisesti ottaen toistuvuus nähdään positiivisena asiana. Kielten opettelussa rutiinien ja toistojen on todettu toimivan lasten kanssa hyvin tehokkaasti sekä kielen oppimisen että sitä ympäröivään kulttuuriin sopeutumisen kannalta, vaikkakin niissä pitäytyminen saat-taakin hidastaa luovempaa kielen käyttöä. Ne kuitenkin saattavat toimia ponnahduslau-tana muulle kielen käytölle. (Mitchell & Myles 2004, 238-239.) Haastateltavieni keskuu-  
dessa toisto nähtiin myös korostetun tärkeänä. Haastateltava H1 pitää varsinkin toimin-tatapojen toistuvuutta ja ryhmänohjauksen selkeyttä huomionarvoisena asiana opetuk-sessaan:

H1: (Kysymys: "- ooks sä huomannu näissä ryhmissä jotain sellasta toistuvaa seikkaa, joka olis niinko hyvä ottaa huomioon sillon ku tekee juttuja sellasten lasten kanssa, jotka niinko opettelee kieltä?") "Toisto. - - just semmonen selkeä, ohjeis-taminen. Tota noin niin, et ne on ehkä enemmän semmosia tapoja."

Toistuvuuden voi linkittää myös käytettävään ohjelmistoon. Haastateltava H4 kertoo tuo-vansa opetukseensa toistuvuutta kappalevalintojen avulla ja pyrkii saamaan ne mukaan lasten arkeen:

H4: "- ne [laulut] on yksinkertasi, ne on helppoja, niis on helpot sanonnat jois parhaas tapaukses on arjessakin jotain hyötyä. Ja tota ja sit semmonen niinku toistoo. Vähän niinku joku hyvä hittibiisi et kertsii jää niinku korvamadoks pyöri-mään päähän ni sit se jää ehkä sille lapselle korvamadoks pyörimään päähän ja ja sit se oppii siinä montaa eri asiaa- -."

Ohjelmiston toistuvuus tuo parhaimmillaan tunneille paitsi tehokkaampaa oppimista myös turvallisuuden tunnetta. Haastateltava H2 kertoo lähettävänsä ryhmiinsä ilmoittau-tuneille käyttämiään kappaleita kuunneltavaksi etukäteen, jotta ne olisivat opetuksen alettua lapsille tuttuja ainakin jollain tavalla. Moni myös kertoo käyttävänsä tiettyjä joka tunnilla toistuvia elementtejä, tavallisimmin alku- ja loppulauluja.

Alku- ja loppulaulujen sekä toistuvien kappaleiden lisäksi turvallisuuden tunnetta voisi lisätä myös tunnin rakenteen säilyvyys. Opetukseen voi ottaa mukaan tiettyjä elementtejä, jotka kertovat ryhmälle, mitä seuraavaksi tapahtuu. Jokaiselle asialle voi kehittää vaikkapa oman laulun: nousta tuoleilta ylös liikkumaan, otetaan soittimet ja soitetaan, laitetaan soittimet takaisin laatikkoon, luetaan kirjaa, piirretään musiikin mukana, kuunnellaan... Melodian ei tarvitse olla kovin kummoinen, ja se voi jopa toistua samankaltaisena samantyyppisten asioiden kohdalla. Esimerkiksi muskaritunneilla hyvin yleisesti käytetyn ”soittimet koppaan, kiitos” -laulun melodiaa voi soveltaa kaikkeen sellaiseen, mikä merkkää tietyn toiminnan loppumista ja uuden alkamista. Myös kuvia voi käyttää tuomaan tunnin rakennetta näkyviin: tunnin rakenteen kaikille osille voi tehdä oman kuvan ja niiden avulla laittaa järjestyksen kaikkien nähtäville (ks. Simes 2016). Kun lapset ovat perillä siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, he myös seuraavat opetusta suuremmalla mielenkiinnolla. Jos asiat tuntuvat liian vaikeilta, kiinnostuskin yleensä lopahtaa hyvin nopeasti.

## 6 Kieli ja kulttuuri

Haastatteluaineiksestani löytyy kolmenlaisiin kielenoppijoihin keskittyneitä opettajia (tarkemmin luvussa 2). Yhtäällä ovat valtakieliseen väestöön kuuluvat, jotka haluavat oppia uutta kieltä vapaaehtoisesti (H2). Toisaalla ovat ne, joiden kotikieli on joku muu kuin alueen valtakieli ja jotka opettelevat valtakieltä sopeutumis- ja kotoutumistarkoituksissa (H1 ja H4). Näiden lisäksi ovat ne, jotka ovat kielivähemmistöön kuuluvana löytäneet oman kielisensä yhteisön ja haluavat ylläpitää omaa kotikieltään ja -kulttuuriaan (H1 ja H3). Se, miten kielen opetus ja kulttuurin sisällyttäminen toteutetaan ryhmässä, riippuu hyvin pitkälti siitä, millaisista kielenoppijoista on kyse.

### 6.1 Mitä kieltä käytetään ja miten?

Kaksikielisessä ympäristössä lapsi oppii kielet parhaiten, jos niille annetaan selkeät kontekstit: mitä kieltä puhutaan kenen kanssa ja missä tilanteessa. Äidinkielen kehitys toimii pohjana kaikelle muulle kielen oppimiselle, joten vanhempia on hyvä kannustaa käyttämään nimenomaan äidinkieltään lastensa kanssa. Samoin musiikkileikkikoulun tai kieli-kerhon opettaja pitäytyy nimenomaan opetettavan kielen käytössä, vaikka ymmärtäisikin lapsen äidinkieltä ja osaisi kommunikoida sillä. (Piispanen 2017, 40, 53-54.) Haastateltava H1 puhuu lapsen oman äidinkielen osasta vieraan kielen oppimisessa. Hänen mielestään vähintään yksi kieli on hyvä olla vankalla pohjalla, ennen kuin aloittaa uuden kielen opiskelua:

H1: "Mut toisaalta myös sekin, että tämän oman äidinkielen pitäminen on myös hyvin olennainen siinä. Siitä huolehtiminen. Kyllä. Et se on niinku tukee molemmat, tai just sitä että tukee sitä [muuta kieltä äidinkielenään puhuvan] suomen kielen oppimista hyvin vahvasti."

Haastateltavani kertovat pyrkivänsä käyttämään tunneillaan yksinomaan tavoitekieltä. Menettely vastaa kielikylpyperiaatteella tehtävää opetusta (ks. luku 3). Haastateltava H1 puhuu lapsille venäjänkielisissä ryhmissään vain venäjää kuitenkin lasten suomen kieltä ymmärtäen ja näkee tämän periaatteen kannustavan lasta puhumaan kohdekieltä aikuisille:

H1: "Mut tottakai jos lapsi puhuu mulle vaikka suomee, niin mä ymmärrän. Se on se mun valttikortti, mut sit mä vastaan sille venäjäksi. Et se on se just se, että niinku että hän ymmärtää, että ahaa että mä puhun vaan venäjää, hän yrittää puhua mullekin venäjää."



Joskus joku tai useampi perheryhmien vanhemmista ei ymmärrä kohdekieltä tai eivät vain ole perillä siitä, mitä muskaritunneilla tehdään. Silloin haastateltavat usein selostavat heille lyhyesti, mitä tapahtuu, ja käyttävät vanhemmalle helpointa kieltä. H1 turvautuu suomen kieleen vanhempien kanssa tarvittaessa mutta pyrkii kuitenkin käyttämään muuta kuin ryhmän kohdekieltä mahdollisimman vähän:

H1: "Jos vanhemmat eivät ymmärrä [venäjää] niin tottakai mä käytän sitte suomea. Mut emmä hirveesti... Siis sanotaan näin, et mä selostan heille että mitä tapahtuu, missä menee ja mitä tehdään, mut vanhempienhan on nimenomaan tuonut lasta siihen, että lapsi oppii venäjää."

Haastateltava H3 kertoo myös turvautuvansa vanhemmalle helpompaan kieleen, mutta näkee sen tarpeellisena myös opetuksen toimintamallien avaamisen kannalta niille vanhemmille, jotka eivät ole vielä tuttuja niiden kanssa:

H3: "- - mun pitää aina antaa ohjeistusta vanhemmalle mutta ei vain kielen takia vaan koska he eivät aina oikein tiedä mitä pitäisi tehdä, joten annan aina vähän ohjeita siitä mitä heidän pitää tehdä - -."

Yleisesti ottaen haastateltavat siis pyrkivät profiloimaan itsensä tietoisesti opetettavan kielen puhujiksi ja ylläpitämään profiiliaan opetuksen ajan. Perheryhmissä vanhemmat pystyvät auttamaan lapsen kannustamisessa ja ohjeistamisessa, koska he ovat profiloituneet lapselle hänen äidinkiellensä puhujiksi. Tilanne, jossa opetettavan kielen puhujaksi profiloitunut opettaja puhuukin yhtäkkiä lapsen äidinkieltä, voi olla lapselle yllätys, jopa hämmentävää. Haastateltava H1 kertoo tilanteesta, joka hänelle on tapahtunut aiheeseen liittyen:

H1: "Mulle kävi tossa yks tommone pieni moka, kun mä oon opettanut, tai vetänyt myös suomen kielen kerhoa ja tota sama lapsi käy sitte myös muskarissa ja mä juttelen hänelle suomea hänelle suomen kielen kerhossa ja sitte tottunu, ahaa, että hetkinen, tää puhuu vaan suomea ja sit yhtäkkiä mä tulenki sitte sinne, tai niinku olinki sijaistamassa ni, meninki sit sinne ja puhuin yhtäkkiä venäjää. Sit se katto mua ja "Sinä et osaa venäjää!" "Ööh, osaan." "Niin mutta sinä puhuit vain suomea." Niin... Siellä suomen kielen kerhossa."

Lapsilla voi siis olla hankalaa hahmottaa sitä, että yhdellä aikuisella voi olla useita eri rooleja riippuen siitä, missä kontekstissa hän toimii. Aikuiset ovat lapselle olemassa juuri sen verran, kun hän heitä näkee, joten aikuisen puhuessa kieltä, jota ei lapsen kanssa puhu, lapsi hämmentyy. Tämä lienee yksi syy lisää sille, miksi kielikylvyssä pyritään käyttämään vain opetettavaa kieltä.

## 6.2 Koti- ja kohdekulttuurien tuntemus

Kulttuurienvälisessä työskentelyssä on tärkeää tuntea ryhmän jäsenten kulttuurin perusasiat ja pitää vuorovaikutus avoimena. Kaikki samasta kulttuurista peräisin olevat ihmiset eivät ole aivan samanlaisia, vaan heistä löytyy aivan yhtä paljon yksilöitä kuin mistä tahansa muusta kulttuurista. Opettajan on myös ehdottoman tärkeä olla tietoinen oman kotikulttuurinsa vallitsevista arvoista ja normeista, jotta hän pystyy työskentelemään niin, etteivät hänen omat tiedostamattomat ennakkoluulonsa ja pelkonsa tule vuorovaikutusten tielle. (Wardoyo 2011, 33-37.)

Kulttuurien kohtaaminen nousi esiin haastattelujen aikana todella usein. Toisaalta puhuttiin siitä, miten opettajan olisi hyvä olla tietoinen vähintään lasten kotikulttuurin perusperiaatteista. Kielen oppiminen on samalla kulttuurin oppimista, ja oppiminen kulkee usein kumpaankin suuntaan. Toisaalta opettaja voi jakaa oppilaidensa kanssa opettamansa kielen ympärillä vallitsevaa kulttuuria, ja toisaalta hän saattaa joutua mukauttamaan toimintaansa oppilaiden kotikulttuuriin sopivaksi. Haastateltava H1 mainitsee kulttuurin tuntemuksen tärkeyden oman opetuksen suunnittelun kannalta ja kertoo esimerkin omien kokemustensa pohjalta:

H1: ”- - pitää olla taustatietoa siitä kulttuurista niin. Joo. Et se auttaa hyvin paljon sitä, että mihin suuntaan mitäki pitää lähteä tekemään. - - Esimerkiksi venäjänkielinen asiakas on hyvin vaativa. - - Suomessa suomalaiset ovat tottuneet siihen, et se on niinku leikkiä aina ja leikin kautta se oppiminen parhaiten tapahtuukin. Mut nää niinku venäläiset vanhemmat niin ovat sitten taas semmosia, että ”Ei saa leikkiä tunneilla”, et se on just se, että siellä pitää opettaa. Et niillä on se käsitys ihan erilainen siitä maailmasta.”

Toisaalta taas kerrottiin itsestäänselvyyden tuntuisesti, miten käyttää nimenomaan kohdekieleen kuuluvaa kulttuuriin liittyviä aihepiirejä ja ohjelmistoa. Haastateltava H3:n kotikulttuuri on italialainen, joten hän käsittelee hyvin luontevasti aiheita ja ohjelmistoa liittyen italialaiseen perinteeseen:

H3: ”- - meillä on italialaisessa perinteessä karnevaali joka on vähän kuin, yleisesti me aloitetaan karnevaalilla koska yleensä helmikuussa ja tuota, lauluja ja siellä on kärry ja pellejä joiden kanssa voi leikkiä - -.”

Päätös siitä, mihin suuntaan lähtee opetustaan rakentamaan, on hyvin pitkälle opettajan harkinnan tulos, jossa hän ottaa huomioon oman toimintansa tavoitteet sekä ryhmän tarpeet ja toiveet. Haastateltava H2 kertoo päätyneensä mukautumaan valtakulttuurin toimintatapoihin pitääkseen yllä turvallista oppimisympäristöä: hän kertoo joutuvansa

himmäilemaan omaa energiaansa, läheisyyttä ja iloisuutta kurssien alkaessa, koska hänen kokemuksensa mukaan suomalaiseen varautuneempaan kulttuuriin tottuneet lapset hämmentyivät siitä herkästi.

Musiikkileikkikoulujen pääasialliset tavoitteet liittyvät loppujen lopuksi musiikkiin, tehtiin tunneilla mitä tahansa muuta sen lisäksi. Vähemmistökieltä ylläpitävissä ryhmissä voitoin joutua tekemään valinnan siitä, minkä kielen sanastoa käyttää opettaessaan musiikkitermistöä. Haastateltava H1 päätti opettaa myös venäjänkielisisissä ryhmissään musiikkitermistön etusijassa suomen kielen pohjalta, koska suomen kieli todennäköisesti on se kieli, jolla lapset tulevat siihen myöhemmin elämässään törmäämään. Hän on joutunut selittämään valintaansa vanhemmille, mutta pitäytyy perustellusti päätöksensä takana.

H1: ”-mä ajattelin vähän isommille lapsille opettaa kahdella kielellä- -. Mut sitte taas se, et jotkut vanhemmat eivät tykänneet, et hetkinen miksi minä opetan venäjänkieliselle lapselle tämmösiä hassuja nimikkeitä. Sit mä olin et anteeks vaan, mut te asutte suomessa, et näitä sitten tuolla Suomen, niiku tai kouluissa, Suomen kouluissa on musiikkitunneilla puhutaan nimenomaan tätä kieltä tai näillä niinku nuoteilla et, et sä kuule mitään. Sit mä niinku tutustutan lapset siihen, että on olemassa suomessa sitte tätä järjestelmää käytetään, tai näitä niinku nimikkeitä ja sitte venäjän kielellä tai venäläiset käyttää sitte tämmösiä nimikkeitä. Tai siis onhan niinku kännykkä on kännykkä suomeksi, mut sitte taas mikä on se venäjäksi. Ihan sama juttu, se on käännös. Se oli niinku vähän haasteliasta niinku selittää vanhemmille, et miks mä niinku annan myös niinku suomenkielistä terminologiaa lapsille. Se oli mulle vähän niinku semmosta, mä et apua, miten tää oikeesti voi olla, mut joo. Jotkut vaan halusi nimenomaan, et vaan lapsi osais niinku venäjäksi näitä. Et mä oon niinku ruvennu enemmän ja enemmän integroimaan nimenomaan semmosta suomalaista niinku venäjäksi. Että niinku ottaen just huomioon sen, että missä ympäristössä nää lapset on, vaikka vanhemmat välillä sitä eivät ymmärrä, mut sit mä taas niinku selitän niinku just sen, että mä niinku ajattelen lasta tässä tapauksessa, eikä vanhempaa.”

Sen pohtiminen, kuinka laajasti ottaa huomioon valtakulttuurin, opetettavaa kieltä ympäröivän kulttuurin ja oppilaiden kotikulttuurien väliset erot huomioon, vaatii ehdottomasti taustatietoja kaikilta ryhmän jäseniltä. Haastateltavistani vain H2 kerää minkäänlaisia taustatietoja ryhmiinsä tulevilta lapsilta. Hän kertoo käyttävänsä saamiaan tietoja hyvin monipuolisesti opetuksensa suunnittelussa: hänellä on yleiskuva ryhmäläisten kielitasosta ja kiinnostuksen kohteista, mikä auttaa häntä rakentamaan sellaisia tunteja, jotka motivoisivat juuri hänen oppilaitaan. Sen sijaan H1 valittelee tietävänsä oppilaistaan liian vähän etukäteen.

Opettajalla on suuri vastuu suunnitellessaan opetuksensa sisältöä. Pääasia on, että tiedostaa opetuksensa tavoitteet ja muovaa opetustyyliään ja pedagogisia ratkaisujaan niin, että ne tukevat niitä tavoitteita.

## 7 Kysyntää kentällä

Musiikkiopistoissa ja muissa instituutioissa laaditaan yleensä selkeät opetussuunnitelmat, mikä tuottaa ylimääräisen välikäden erikoisryhmien luomiseen. Kaikki musiikkileikkikouluryhmiä pitävät haastateltavani pitävätkin ryhmiään muualla kuin musiikkiopistoissa. Tässä luvussa tarkastelen, millaiset tiet ovat haastateltavieni keskuudessa johtaneet opetuksen pitämiseen, miten ryhmät on luotu ja millainen kysyntä niillä on ollut.

### 7.1 Opettajien koulutus- ja työtaustat

Täydennyskoulutuksilla opettamiseen pätevöityneiden määrä on haastateltavieni keskuudessa selkeän korostunut. Vain henkilö H1 on koulutukseltaan musiikkipedagogi (AMK). Sen sijaan henkilöt H2, H3 ja H4 eivät ole alun perin musiikkikasvattajia koulutukseltaan; H2:lla on korkeakoulututkinto kielitieteistä, H3 on suorittanut muusikon korkeakoulututkinnon, H4:lla puolestaan on sosionomin tutkintonimike. H3 on käynyt täydennyskoulutuksessa Sibelius-Akatemian avoimessa yliopistossa, ja H4 on osallistunut JaSeSoin järjestämille täydennyskoulutuskursseille. H2 ja H4 ovat harrastaneet musiikkia vapaa-ajallaan, mutta eivät ole opiskelleet musiikkia ammatillisella tasolla.

### 7.2 Ryhmien perustaminen

Kaikki haastateltavani kertovat päätyneensä kielet ja musiikin yhdistävään toimintaan omista tarpeista ja intresseistä. H1 sai ajatuksen venäjänkielisen musiikkileikkikoulun pitämisestä oman lapsensa tullessa muskari-ikään:

H1: ”- - [venäjänkielinen opetustoiminta] lähti vuodesta 2004 siitä, että kun mun poju oli silloin, poju oli silloin vuoden ikäinen, allekin. Ni mä ajattelin, et jos mä lähtisin vähä niinku sen kanssa vahvistamaan sitä äidinkieltä. Ja sitte kävikin niin, että tota noin niin et ei ollut mitään semmosta toimintaa- -.”

Myös haastateltava H3 sai idean musiikkileikkikoulutoimintaan italiankielellä omien lastensa kautta. Tämän lisäksi myös lähialueen italiankielisestä yhteisöstä kuului kiinnostuneita ääniä, joten hän päätti pätevöittää itsensä niiden pitäjäksi:

H3: ”- - kiinnostuin koska lapseni olivat siinä iässä silloin 2010, - - yhdeksän, kuusi ja neljä vuotta vanhat. Ja mä olin nähnyt tätä muskaria heidän kauttaan, koska Italiassa minulla ei ollut sitä, en ollut koskaan nähnyt mitään sellaista - - meillä oli tämä yhdistys [Italialaisten yhdistys Suomessa] mutta kovin paljoa [toimintaa] ei

ollut silloin emmekä me järjestäneet mitään erikoista lapsille, ja äidit kysyivät, suomalaiset äidit itse asiassa, "olisiko mitään muskarin tyyppistä, italialaista muskaria teidän järjestössänne?" ja sanoin "ei ole mutta voimme tehdä sellaisen." Sanoin että minä voin tehdä sellaisen."

H4 kertoo kiinnostuneensa maahanmuuttajalasten kanssa työskentelystä enemmän osallistuttuaan maahanmuuttajatyöhön keskittyvään hankkeeseen ja kehiteltyään toimintatapoja sen sisällä. Musiikin hän yhdisti ajatukseensa omasta mielenkiinnosta ja musiikkihistoriasta johtuen:

H4: "Sillon ku mä valmistuin sosionomiks ni oli semmonen tai mä menin töihin yhteen päiväkotiin ja sit sen johtaja oli mukana sellases monikultt- tai se oli varhaisen tuen hanke. Ja sen hankkeen otsikkona oli Maahanmuuttajatyön kehittäminen päivähoidossa. Ja sit mä menin siihen hankkeeseen töihin ja sit me ruvettiin kehittämään maahanmuuttajatyötä niinku sitä sillon kutsuttiin. - - Sillon tavallaan luotiin sen hankkeen puitteissa niit rakenteita ja-. Ja mä pidin si- sillon mä ite niinku tavallaan keksin e- tai loin tän musakielikerho-ajatuksen omas päässäni. Mä olin käynny noit JaSeSoin kurssi tosi paljon ja sielt saanu mun musiikkikasvatuksellisen oppini. Sit olisin mä muutenki halunnu- oon musiikkia opiskellu mut että musiikkikasvatukseen liittyvät opit sieltä ja sit mä rupesin vaa touhuu niitten lasten kans ja mietin et miten tää kielielementti otetaan tähän mukaan ja keksin kaikkii sellasii leikkei ja musiikillisii leikkei missä oli sit sitä kielellistä elementtii mukana."

Haastateltava H2 taas kertoo olleensa kiinnostunut musiikista, kielistä ja koulutuksesta hyvin pitkään; hän oli asunut monessa paikassa ympäri maailmaa ja puhunut työskennellessään siirtyvänsä tekemään opetustöitä jonain päivänä. Suomeen muuttaessaan hän alkoi kokeilla erilaisia tapoja oppia ja opettaa kieltä omien lastensa kanssa, ja siitä inspiroituneena hän piti ensimmäiset englannin kieltä opettavat musiikkileikkikouluryhmänsä.

Kaksi haastateltavaani, H1 ja H2, ovat päätyneet tekemään yrityksen opetustoimilleen. Kumpikin kertoo kiinnostuneensa kielen opetuksesta tai ylläpitämisestä ja päätyneensä sitä kautta itse pitämään opetusta. Jos vastaavaa toimintaa ei löydy valmiiksi, sitä voi aina alkaa tehdä itse, ja oman yrityksen alla työskentely antaa vapauden muokata siitä juuri sellaista, kuin tuntee kaipaavansa. H2 perusti yrityksen kursseilleen ensimmäisten kokeilujen osoittauduttua toimiviksi. H1:n intresseissä oli lastensa kielitaidon kartuttamisen lisäksi myös oman kielitaitonsa ylläpitäminen, ja oman työkokemuksensa kautta hän koki venäjänkielisille ryhmille olevan myös kysyntää:

H1: "Mä ajattelin, että pakkohan mun on tavata muita ihmisiä venäjänkielisiä, ku mä huomasin, että mun kielitaito rupee ruostumaan ja kotona puhutaan vaan suomea ja opiskellaan suomeksi ja ympäristö on suomenkielinen ja vanhempien kanssa vähä juttelee, mut se on semmosta just kotikieltä, et hei, moi ja näkemiin

ja mitä kuuluu. Ja tota halusin kuitenkin lapsista kaksikielisiä ja näin olleen perustanut sitten tämmösen muskarin - - ja mä olin jo vuoden opettanut tuolla, tehnyt sijaisuuksia konsalla ja sitten myös tehnyt tota noin niin Alppilassa jotain Alppilan seurakunnalle ja siis pidin paljon muskareita, et kokemusta oli jo sen verran paljon ja huomasin, et niissäki ryhmissä on venäjänkielisiä lapsia. Mä ajattelin, et no tässä on niinku ois kiva, et lähtee itse kehittämään sitä omaa kieltä ja äidinkieltä ja myös tota tarjota niille lapsukaisille semmosta niinku venäjänkielellä varhaiskasvatusta, musiikkikasvatusta, niin. Niin tota. Sit mä vaan niinku perustin semmosen.”

Kielen opetukseen ja ylläpitämiseen keskittyvien ryhmien perustaminen ei vaikuta vaativan juuri muuta kuin vahvaa tahtoa tehdä asioita itse ja päättäväisyyttä ottaa asioista selvää. Sopivia yhteistyötahoja ja työpaikkoja kielimuskariryhmien vetäjälle voisivat olla esimerkiksi yksityiset musiikkikoulut, kulttuuriyhdistykset, kansalais- ja työväenopistot ja mahdolliset olemassa olevat toimintaa tekevät yritykset. Jos sellaisia ei tunnu löytyvän, oman yrityksen perustaminen on aina vaihtoehto. Musiikkipedagogin koulutus on teoriassa riittävä pohja tällaisten erikoisryhmien pitämiselle, ja tarvittavaa lisäkoulutusta voi etsiä niin avoimista yliopistoista kuin ammattiyhdistysten täydennyskoulutuksista.

### 7.3 Ryhmien mainonta ja kysyntä

Kysyntä heidän pitämilleen ryhmille ja toiminnalle lisääntyy kaikkien neljän haastateltavan mukaan jatkuvasti. Moni on laajentanut tai laajentamassa toimialaansa uusille alueille, paikkakunnille tai alustoille. Haastateltava H3 kertoo suunnittelevansa toimintansa laajentamista lähikaupunkeihin:

H3: “Nyt olen kehittynyt enemmän ja ryhmä on kasvanut paljon. Kolme kertaa enemmän lapsia meillä on nyt kun silloin kun tulin takaisin [kolme vuotta sitten]. Joo. Eli se kasvaa. Nyt siellä on noin neljäkymmentä lasta, ei niin montaa mutta se on hyvä määrä ja ehkä me kasvettaan edelleen koska aloitin kurssin Vantaalla ja olen aloittamassa toista Espoossa - -.”

Haastateltava H1 aloitti toimintansa tarpeesta, ja oppilasmäärän ylittäessä yhden hengen kapasiteetin hän päätti laajentaa toimintaansa:

H1: ”- - ihan siitä tarpeesta lähdin, kielellisestä tarpeesta lähdin. Ja sitte niinku tuli kymmenen lasta, sit tuli kaksikymmentä lasta, sit tuli sata lasta ja sitte nii paljon niitä lapsukaisia, ni sitte rupes niinku miettimään, sitte et ei hetkinen tätä toimintaa pitää vähä laajentaa ku kysyntää on enemmän ku laki sallii.”

Myös varhaiskasvatuksen kentällä on nähtävissä tarvetta kieli- ja kulttuurisensitiiviselle toiminnalle. Haastateltava H4 kertoo maahanmuuttajatyön tarpeesta:

H4: ”Mut sen sen voin kyllä todeta että päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa ni lapsiaines on muuttunu sillä lailla et tosi useella lapsella on jotain erityisen tuen tarvetta. Koko aika tulee lisää muualta muuttaneita Suomeen ja sit kun mä ite työskentelen itä-Helsingissä ni ne luvut vaan kasvaa ja kasvaa ja kasvaa. Koko aika tulee lisää.”

Kiinnostusta löytyy myös vähemmän perinteisille opetusmenetelmille. H2 kertoo tekevänsä lähiopetusryhmien lisäksi virtuaalitunteja YouTubeen, ja yhä useampi on kysynyt niiden perään oppilasmäärän ja kiinnostuksen lisääntytyä. Varhaisiän musiikkikasvatukseen rantautunut digitalisaatio näkyy tässä selkeästi, sillä mainitessani hänelle Metropolia Ammattikorkeakoulussa vuosina 2015-2016 toteutetusta virtuaalimuskarihankkeesta hän kiinnostui asiasta heti. Hän ei ollut kuullut siitä aiemmin, vaikka oli työstänyt samankaltaista toimintaa itse suunnilleen samoihin aikoihin. Metropolian hankkeeseen toki liittyi myös reaaliaikaisesti tehtyjä tunteja valmiiden opetusvideoiden lisäksi, mutta muuten H2:n tekemät videot kuulostivat periaatteeltaan hyvin samantyyppisiltä kuin Metropolian hankkeeseen tehty vastaava materiaali.

Yksi mielestäni selvä merkki ryhmien kysynnästä ja suosioista on myös se, miten ihmiset löytävät nämä ryhmät. Haastateltavistani H1, H2 ja H3 etsivät oppilaansa itse. He mainostavat ryhmiään pääosin sosiaalisessa mediassa ja omien nettisivujensa kautta. Usein mainontaa auttaa myös kohderyhmälle tyypilliset viestintäkeinot, kuten yhdistys tai muu oma tiedotuskanava. Haastateltava H2 kertoo mainostaneensa omia kurssejaan myös erilaisissa lastentapahtumissa sekä tehdessään satutuokioita kirjastoissa. Muut kertovat mainonnastaan seuraavasti:

H3: ”- - meillä on tällainen Italialaisten yhdistys - - meillä on meidän nettisivut ja meillä on Facebook - - muut italialaiset yleensä etsivät muita italialaisia ja löytävät meidät ja seuraavat meitä ja sitten me tietysti julkaistaan milloin aloitetaan kurssit ja näytetään ihmisille jotka ovat kiinnostuneet siitä - -.”

H1: ”Meil on Facebook-ryhmiä ja sitten meillä on omat verkkosivustot, ja, tai verkkosivu. Sitte meillä on tota noin niin, jos tavoittaa venäjänkielisiä, niin meillä VK, eli tommonen öö Facebook-tyyppinen, mutta Venäjältä venäjänkielinen.”

Hyvin usein kursseille löydetään myös ns. puskaradion kautta. Kaikki kurssejaan mainostavat haastateltavat kertoivat uusien asiakkaiden kuulleen usein kursseista muilta, jotka ovat aiemmin käyneet niillä. Kun kohderyhmä on löytänyt palvelun, he mielellään jakavat sitä muille tuntemilleen ja mahdollisesti kohderyhmään kuuluville ihmisille. Todennäköisesti sanan kiiriminen toimii erityisen tehokkaasti nimenomaan vähemmistöjen ja muiden pienehköjen yhteisöjen keskuudessa: mitä enemmän yhteisö saa palveluja

omiin tarpeisiinsa, sitä tiiviimpi ja pysyvämmän tuntuinen siitä tulee. Kaksi haastateltavaani mainitsee sanan leviämisen yhtenä mainonnan keinona, ja kumpikin heistä pitää vähemmistökielisiä ryhmiä.

H1: "Sitte puskaradio. Sitähä niinku enemmänkin. Jossain avoimissa ovissa esimerkiksi. Ilmaset tapahtumat mitkä vetää aika hyvin, ni sit siinä sitte tota noin niin nimenomaan venäjänkielisille. Ni sit siinä sitte saadaan niitä tavotettua aika hyvin."

H3: "Ja myös tietysti kun he tapaavat muita italialaisia he vievät, miten sanoisi, ääntä, uutista, tietoa eteenpäin - -."

Olennaista kielen opetusta tekevän musiikkileikkikouluryhmän perustamiselle on siis karvoittaa kiinnostus, kysyntä ja tarve, löytää sopiva yhteistyötaho tai luoda se itse sekä mainostaa toimintaa kohderyhmän tavoittavissa paikoissa. Hyvän maineen luominen ja ylläpitäminen auttavat asiaa aina. Yksi tapa mainostaa ryhmiä voisi olla myös erilaisten projektien toteuttaminen yhteistyössä näennäisesti aihepiiriin kuulumattomien tahojen kanssa, esimerkiksi pop up -tyyppiset tunnit kirjastoissa, kauppakeskusten lastenhuoneissa tai muissa julkisissa tiloissa. Jos alueella toimii esimerkiksi monta eri kulttuuriryhmille suunnattua ryhmää, heidän kanssaan voisi järjestää yhteiskonsertteja ja avoimia ajanviettohetkiä, jolloin myös yhteisöjen välillä tapahtuu vuorovaikutusta ja ajatustenvaihtoa. Avainasia on säilyttää toiminnan aktiivisuus ja lähestyttävyyys.



## 8 Johtopäätökset

Mielestäni sain näistä neljästä haastattelusta dataa monipuolisesti työelämästä liittyen musiikin ja kielen opetuksen yhdistämiseen alle kouluikäisillä. Haastateltavien joukosta löytyi hyvin erilaisia opinto- ja urapolkuja sekä työnkuvia, eikä yksikään ollut täysin samanlainen kuin toinen. Koen aineistoni monipuolisuuden vahvuutena, koska esille nousseet teemat toistuivat siitä huolimatta samankaltaisina. Haastateltavani eivät olleet näkyvästi toistensa kanssa tekemisissä, joten voin pitää tuloksiani kohtalaisen pätevänä hyvin monelle taholle. Otantani on tietysti suhteellisen pieni, joten lisätutkimusta aiheesta on suotavaa tehdä tilanteen kartoittamiseksi edelleen. Aineistoni lienee kuitenkin vähintään jossain määrin yleistettävissä, sillä se on valikoitu juuri tutkimuskohdettani ajatellen (ks. Eskola & Suoranta 1998/2008, s. 65-66).

Tämän opinnäytetyön yksi tärkeimmistä johtopäätöksistä on se, että sekä kielen opetusta integroiville että vähemmistökielille musiikkileikkikouluryhmille on suuri kysyntä ja jopa tarve. Haastattelujen perusteella sekä varhaiskasvatuksessa että musiikkileikkikouluissa monikielinen ja -kulttuurinen toiminta on lisääntymässä niin uusia kieliä opettelevan valtaväestön, valtakieltä opettelevan kotoutujien kuin vähemmistökieltä ylläpitävien keskuudessa. Musiikkipedagogin työssä varhaisiän musiikkikasvatuksen kentällä lienee siis loistavat työllistymismahdollisuudet, jos pystyy lisäämään kielen opetuksen elementin musiikkileikkikouluopetukseensa. Tästä johtuen toivoisin musiikkipedagogien koulutukseen sisältyvän jatkossakin monikielisyys ja -kulttuurisuus ympäristöissä toimimiseen keskittyviä opintojaksoja ja projekteja.

Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksessa musiikkileikkikoulu voisi toimia loistavana lisänä varhaiskasvatuksessa tapahtuvalle työlle. Täydennyskoulutuksia järjestetään hyvin monenlaisiin tarkoituksiin, joten kielen opetuksen integrointi osaksi omaa kasvatustyötä voisi olla erittäin hyödyllinen koulutus monelle kasvatusalan ammattilaiselle, myös varhaisiän musiikkikasvattajille. Musiikkialan, kasvatusalan ja kieltenopetuksen yhteistyöllä saisi aikaan kattavan kokonaisuuden, joka paitsi antaisi kasvatus- ja musiikkialoille uudenlaisia työllistymismahdollisuuksia, myös hyödyntäisi monikulttuurisen ja -kielisen yhteiskunnan toimivuutta ja kilpailukykyä. Koulutukset olisivat myös loistava tapa verkostoitua muiden samasta työstä kiinnostuneiden ihmisten kanssa, jolloin toiminnalla on mahdollisuus kehittyä aivan uusiin suuntiin.

Ryhmäläisistä kerättiin yleisesti ottaen hyvin vähän tietoja ennen opetuksen alkamista. Erikoisryhmiä kootessa esitietolomake voi muodostua tarpeelliseksi työkaluksi. Itselläni on kokemusta esitietolomakkeiden käytöstä opetustoiminnassa kehitysvammaisille aikuisille järjestetystä opetuksesta, jossa ryhmän yksilöiden tarpeiden tuntemus on oikeastaan edellytys koko toiminnan toimivuudelle. Esitietolomakkeen tarpeellisuus varmasti riippuu myös siitä, millaista ryhmää on kasaamassa millaiselta alueelta. Vähintään se auttaisi kartoittamaan sitä, mikä juuri sitä ryhmää voisi motivoida.

Pohjimmiltaan näyttää siltä, että perusperiaatteet kielimuskareissa eivät eroa paljonkaan tavallisesta suomalaisesta musiikkileikkikoulusta, mutta kohderyhmän tarpeiden huomioiminen on opetuksessa erityisen tärkeää. Juuri kulttuurisensitiivisyyteen ja -tietouteen liittyviä asioita on ehdottoman tärkeää kartoittaa ennen ryhmien perustamista, ellei itsellä satu löytymään kyseistä tietoutta jo valmiiksi esimerkiksi oman perhetaustan tai vaihto-opiskelujen kautta.

## 9 Pohdinta

Lähdin tekemään tätä opinnäytetyötä tutkiakseni kielen opetuksen tuomia mahdollisuuksia työelämässä sekä yleisesti musiikkipedagogien kannalta, että omaa työurani ajattelun. Koska varhaisiän musiikkikasvatuksessa opettaja voi hyvin vapaasti suunnitella oman opetuksensa sisällön, kielen opetukseen keskittyvät muskariryhmät eivät näytä kovinkaan tuulesta temmatulta idealta. Vapauden mukana opettajalla on myös vastuu opetuksensa suunnittelusta. Musiikkileikkikoulun tarkoituksena on yleensä tarjota tilaisuutta tutustua ja tutkia musiikin elementtejä ja rakentaa pohjaa positiiviselle musiikkisuhteelle, kuin myös tukea lasta muussakin kehityksessä. Kielellinen kehitys on toki osa lapsen kehitystä, eivätkä musiikki ja kielen oppiminen millään lailla sulje toisiaan pois. Sen sijaan ne tukevat toisiaan, mikä tekee musiikkileikkikoulusta otollisen ympäristön myös uuden kielen opettelulle. Opettajan on itse tietoisesti valittava, mitkä hänen tavoitteensa ryhmien kanssa ovat ja miten ne painottuvat lapsen kehityksen eri osa-alueiden kesken.

Asun itse tämän opinnäytetyön kirjoitushetkellä Itä-Helsingissä, jossa maahanmuuttaja-taustaisten henkilöiden osuus väestöstä ja heidän muodostamansa vähemmistöyhteisöt näkyvät selkeästi katukuvassa. Kadulla kulkevat ihmiset ovat hyvin moninaisen näköisiä, elintarvikekauppoja löytyy monen eri kulttuurin tarpeisiin ja mieltymyksiin, ja Itiksessä jopa osa kauppakeskuksen omista mainoksista kirjoitetaan suomen, ruotsin ja englannin lisäksi myös muun muassa arabiaksi, turkiksi ja venäjäksi. Olen myös huomannut muuallakin Helsingissä musiikkileikkikouluryhmiä sijaistaessani, että monessa ryhmässä on vähintään yksi lapsi, joka vasta opettelee suomen kieltä. Havaintojeni perusteella uskoin jo ennen työn aloittamista, että ryhmille, joissa otetaan erityisesti muun kuin suomenkielisten lasten tarpeet huomioon, olisi kyllä kysyntää. Tämän opinnäytetyön pohjalta näyttää vahvasti siltä, että vieraskielisiä ja kieltä opettavia ryhmiä pidetään arvossaan.

Toivon, että tästä opinnäytetyöstä on hyötyä niille, jotka pohtivat oman musiikkipedagogin työnsä monipuolistamista. Mielestäni tämä työ on Suomen tulevaisuuden kannalta ehdottoman tärkeää: kulttuurisensitiivisyyttä tarvitaan aina, ja monipuolinen kielten osaaminen auttaa hyvin monella elämän osa-alueella. Itse olen oppinut tämän prosessin aikana paljon, ja voisin hyvinkin nähdä kielten opetuksen osana musiikkipedagogin työkuvaani tulevaisuudessa.

## Lähteet

Alastalo M., Åkerman M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Haastattelun analyysi, toim. Ruusuvuori J., Nikander P., Hyvärinen M. Vastapaino, Tampere.

Ammattinetti.fi. Musiikkipedagogi. Viitattu 23.4.2018. <http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/58171edd0a6534460189f687f3350bb3>

Bergman P. 1995. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta, toim. Rekola N. Opetushallitus.

Blencowe A. 2017. Asiantuntijat huolissaan englannin ylivallasta: "Nuoret eivät ymmärrä kielitaidon merkitystä, jonnekin se on kadonnut". Yle uutiset. Artikkel. Tarkasteltu 19.5.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-9843164>

Edu.fi. Kielikylpy ja vieraskielinen opetus. Viitattu 15.4.2018. [http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/teemat/kielikylpy\\_ja\\_vieraskielinen\\_opetus](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylpy_ja_vieraskielinen_opetus)

Eskola J., Suoranta J. 1998/2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Espoon englanninkielinen leikkikoulu. Viitattu 13.4.2018. [www.espoonenglanninkielinenleikkikoulu.fi](http://www.espoonenglanninkielinenleikkikoulu.fi)

Fröbelin palikat, YouTube-tili. Tarkasteltu 23.4.2018. <https://www.youtube.com/user/frobelin>

Geber, E. 1995. Suomi lähtökielten näkökulmasta. Teoksessa Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta, toim. Rekola N. Opetushallitus.

Haavisto, E. 2017. Tulevaisuuden vamuka. Varhaisiän musiikkikasvattajien työnkuva nyt ja tulevaisuudessa. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Huottilainen M., Pelkonen L. 2017. Tunne aivosi. Otava, Helsinki.

Janerva, N., Karppinen, A. 2016. Leikkituokiot turvapaikanhakijalapsille. Ohjatut leikit tukemassa 6-9 -vuotiaiden lasten arkea vastaanottokeskuksissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

JaSeSoi. Koulutukset. Tarkasteltu 23.4.2018. <https://www.jasesoi.org/koulutukset>

Kaikkonen, M., Oksanen, T., Perkiö, S. 2013. Orff OPS. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Orff-kurssit I, II ja III. JaSeSoi musiikkikasvatusyhdistys ry.

Lasonen J., Halonen M., Kemppainen R.P., Teräs M. 2009. Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Kokoelmassa Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä, toim. Lasonen J. & Halonen M. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Mitchell R., Myles F. 2004. Second Language Learning Theories. Oxford University Press Inc., New York.

Nikka E. 2011. Oululaisten yritysten arvostama kielitaito. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Liiketalouden koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Suomen yliopistopaino, Helsinki.

Piispanen, L. 2017. Suomen oppimista muskareissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Maisterintutkielma.

Pitkänen K., Dufva M., Harju L., Latva T., Taittonen L. 2008. Vieraat kielet. Teoksessa Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä, toim. Ahonen T., Siiskonen T. ja Aro T. PS-kustannus, Jyväskylä.

Simes E. 2016. Mitä tänään tapahtuu? Lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tukeminen musiikkileikkikoulussa kuvakorttien avulla. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen täydennyskoulutus – musiikki, media ja taide. Tarkasteltu 23.4.2018. <http://www.tamk.fi/web/tamk/musiikki-media-taide-taydennyskoulutus>

Wardoyo R. 2011. Eivät kulttuurit kohtaa, vaan ihmiset. Opas monikulttuuriseen kasvatuskumppanuuteen. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö.

Ylönen S. 2011. Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin. Kieliverkoston nettilehti. Tarkasteltu 19.5.2018. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/monipuolinen-kielitaito-on-eduksi-niin-pienten-yritysten-arkipaivassa-kuin-akateemisella-uralla-etenemisessäkin>

## **Liite: haastattelun runko**

### Taustatietoja

1. Miten sinä ja oppilaasi löydätte toisenne?
2. Kuinka pitkään oppilaat yleensä käyvät opetuksessasi?

### Kohderyhmä

3. Kuinka paljon tiedät oppilaistasi ja heidän taustoistaan etukäteen? Ovatko vanhemmat läsnä opetuksessa? Miten interaktio heidän kanssaan sujuu parhaiten?
4. Oletko huomannut jotain toistuvaa seikkaa, joka olisi hyvä ottaa huomioon kohderyhmän kanssa?

### Työtavat ja käytäntö

5. Mitä kieltä käytät, kuinka paljon käytät sanoja?
6. Millaista ohjelmistoa käytät tunneillasi?
7. Millaiset työtavat olet kokenut toimivimmiksi?

### Ennen ja nyt

8. Miten päädyit pitämään kielimuskareita/musiikillista kieliryhmää?
9. Onko jokin muuttunut sinä aikana, kun olet niitä pitänyt?

